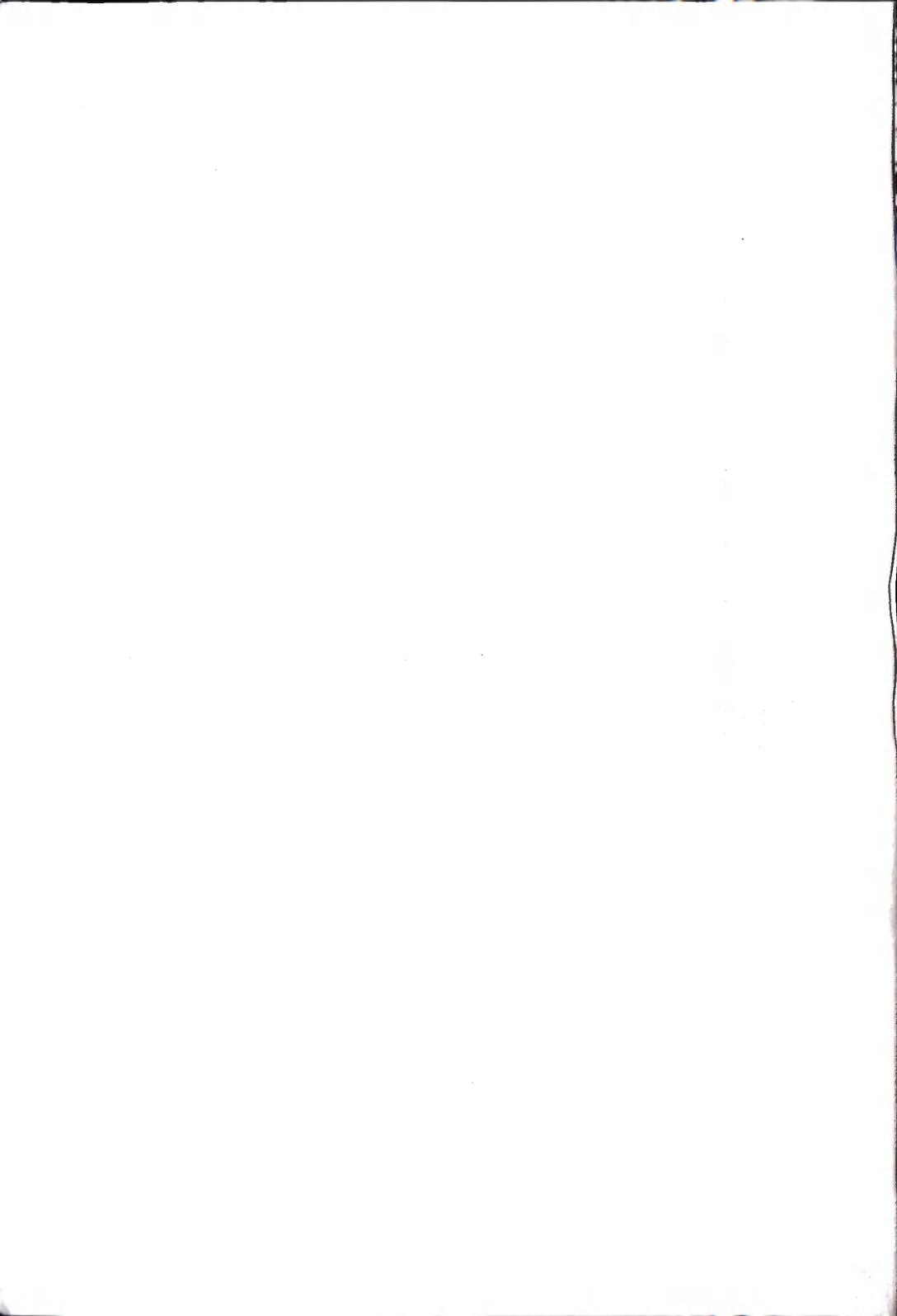


Institut National  
de Recherche Pédagogique  
Centre de  
Documentation-Recherche



# RECHERCHE ET FORMATION

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION:  
RECHERCHES ET PRATIQUES  
EN FORMATION

Tome 1 - n° 1 - 1987

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —  
Direction de Programme de Psychosociologie  
de l'Éducation et de la Formation



# SOMMAIRE

Éditorial ..... 7

Quelle revue ? Pour qui ? Par qui ? ..... 9

## ÉTUDES ET RECHERCHES

M. HUBERMAN: La recherche sur la formation:  
quelques hypothèses provocatrices. .... 11

G. FERRY: Au détour de la formation:  
le contrepoint de la recherche ..... 27

M. TIXERONT, N. LESELBAUM: La formation générale  
des enseignants du secondaire; quels enjeux ? ..... 37

J. NIMIER: L'enseignant et la représentation  
de sa discipline ..... 51

L. DEMAILLY: Questions de temps: temps, pouvoir  
et relations de travail dans les établissements scolaires .... 63

ENTRETIEN: avec André DE PERETTI ..... 77

## PRATIQUES DE FORMATION

D. ZAY: Pour préparer « l'école de l'an 2000 »  
une formation en mutation.  
L'École Normale de LIVRY-GARGAN ..... 89

M. CLAREMBEAUX: Expérience de formation au média  
télévisuel: de l'analyse d'un produit à l'intégration  
pédagogique d'un mode de communication ..... 103

## AUTOUR DES MOTS

G. ADAMCZEWSKI: De l'Éducation  
à l'Éducation Permanente ..... 115

## NOTES CRITIQUES

Dunkin (M.E.), De Landsheere (G.L.): Articles sur l'activité et la formation des enseignants in the *International Encyclopedia of Education* (R. Bourdoncle) — Hamon (M.), Rotman (P.): Tant qu'il y aura des profs, et Gauthier (N.), Guigon (C.), Guillot (M.): Les instits, enquête sur l'école primaire (M. Hirschhorn) — Hargreaves (A.), Woods (P.): Classrooms and staffrooms: the sociology of teachers and teaching (J.L. Derouet) — Nimier (J.): Les maths, le français, les langues... À quoi ça me sert? L'enseignant et la représentation de sa discipline (M. Lecoïnte) — Pelpel (P.): Se former pour enseigner (J.P. Benichou) ..... 127

ACTUALITÉ ..... 139

# ÉDITORIAL

Cette nouvelle revue de l'INRP vient à son heure : elle répond à un besoin certain de *connaître* objectivement ce qui se fait, ce qui s'écrit sur la Formation des Maîtres.

Certes, de nombreux bulletins d'échanges, d'informations existent déjà, à l'initiative des institutions de formation, notamment des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, de certaines universités. Mais à un niveau national et international, il n'existait pas encore, à ce jour, un lieu d'échange et de confrontation scientifique sur les problèmes, constamment renouvelés, de la Formation des Maîtres. Ce lieu d'échanges, de recherches et d'études sur cette formation existe désormais. Il était bien de la responsabilité de l'INRP de le faire naître.

## POURQUOI CRÉER CETTE REVUE ?

La profession enseignante se transforme profondément, depuis quelques décennies : socialement, le métier d'enseignant change d'image ; professionnellement, les missions et les tâches de l'enseignant se modifient soit sous la pression de la société, soit à l'initiative des enseignants eux-mêmes et de leurs formateurs, soit enfin parce que les connaissances sur l'éducation ont progressé. Le besoin de formation véritablement permanente est donc accru.

Or de telles transformations restent méconnues parce que les recherches et les études qui les prennent comme objet sont mal diffusées, restent dans un cercle d'initiés ou dans celui des formateurs de maîtres. Il était urgent de sortir d'une telle méconnaissance en fondant une revue, lieu d'échanges et de communication du savoir sur la formation des maîtres, pour l'améliorer, la faire progresser. La réponse de l'INRP à cette exigence, à cette urgence est due à l'initiative de sa Direction de Programme de Recherches « Psychosociologie de l'Éducation et de la Formation des Maîtres ». Il faut espérer que cette revue rencontrera le succès que mérite cette initiative.

- Les recherches faites sur la Formation des Maîtres sont actuellement éparpillées : cette revue en fera converger les éléments sûrs et les résultats.

- Les travaux accomplis sur ou pour la Formation des maîtres sont séparés les uns des autres : cette revue permettra de les rendre complémentaires.

- Ce domaine de recherche n'a pas encore atteint une spécificité suffisante : cette revue favorisera la cohérence et la cohésion de ce champ.

Tels sont les vœux de l'INRP en créant cette revue. Puisse-t-elle avoir des lecteurs nombreux et attentifs : universitaires, chercheurs, formateurs de maîtres des Écoles Normales, des Centres Pédagogiques Régionaux, en France et à l'étranger.

Francine BEST  
Directeur de l'Institut National  
de Recherche Pédagogique.

## QUELLE REVUE ? PAR QUI ? POUR QUI ?

La création de **Recherche et Formation** s'ajoute à d'autres initiatives de l'INRP : projet de constitution d'un annuaire des chercheurs qui se consacrent à ce thème, réalisation d'une banque de données sur les enseignants et leur formation à partir de laquelle pourront être établis des états de question, des bilans, des analyses de la conjoncture scientifique en matière de formation des maîtres.

Dans cet ensemble, **Recherche et Formation**, visant avant tout un objectif d'ouverture, sera l'outil d'échanges et de diffusion de l'information.

Une part importante sera donnée aux articles de réflexion théorique, aux comptes rendus de recherches, aux études analysant des pratiques de formation. On s'attachera à la problématique de la formation sous ses aspects les plus actuels (professionnalisation, développement personnel, formation disciplinaire, didactique, formation permanente...).

Informations sur les diverses institutions de formations et sur les personnels aux différents niveaux d'enseignement, références à d'autres formations d'adultes, ouverture internationale constitueront nos lignes directrices.

Revue ouverte, **Recherche et Formation**, sera l'œuvre d'universitaires, chercheurs, enseignants, formateurs venant d'horizons différents. Nous accueillerons les articles de quelque lieu qu'ils émanent.

L'équipe rédactionnelle est formée par des membres de l'INRP, chercheurs permanents, formateurs, enseignants associés et spécialistes de documentations en matière de recherche.

Le comité de rédaction est composé de personnalités françaises et étrangères (enseignants, chercheurs, universitaires, formateurs).

Envoyés à l'équipe rédactionnelle, qui les soumet au comité de rédaction, les articles sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs.

Expression d'une diversité de points de vue, la revue **Recherche et Formation** est destinée à un large public professionnel, tant français qu'étranger. Elle a vocation à être utilisée par les chercheurs (bilans sur les recherches existantes, émergence de nouveaux projets) par les enseignants et les formateurs (informations sur des pratiques autres, résultats de recherches), par les responsables politiques, institutionnels, syndicaux, les mouvements et associations préoccupés d'éducation et de formation (connaissance de la réalité actuelle de la formation, voire propositions d'action).

**M. VIAL**

Directrice du Programme  
de Psychosociologie  
de l'Éducation et de la Formation  
DP 4 — INRP

**A. LOUVET**

Rédactrice en Chef  
Chargée de recherches  
à la DP 4 — INRP

# ÉTUDES ET RECHERCHES

---

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevés ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

## LA RECHERCHE SUR LA FORMATION : QUELQUES HYPOTHÈSES PROVOCATRICES\*

**Michaël HUBERMAN**

*Résumé.* Après avoir souligné la nécessité d'accueillir des opinions diverses sur la recherche comme sur la formation, Michaël Huberman émet « quelques hypothèses provocatrices » sur ce que la recherche pédagogique contemporaine nous apprend sur la formation et ce que nous pouvons en faire sur le plan pratique. Il illustre son propos de deux exemples concernant d'une part la formation initiale et les débuts dans l'enseignement, d'autre part la maîtrise pédagogique et la formation continue.

Le constat de la « relative inopérance » des formations initiale et continue amène l'auteur à conclure à la nécessité de recherches scientifiques accompagnatrices plutôt que confirmatoires.

F. V.

*Abstract.* After emphasising the necessity of presenting various opinions, on research and on training, Michaël Huberman sets out « a number of provocative hypotheses » on what contemporary research has to teach us about training, and on its use on a practical level. He illustrates his argument with two examples concerning, on the one hand, initial training and the first years in teaching, and, on the other hand, mastery of the art of teaching and the pursuit of further training.

His conviction of the « relative ineffectiveness » of initial and further training leads the author to postulate the need for scientific researches of a formative rather than confirmatory nature.

---

\* Une partie des données présentée ici provient d'une recherche subventionnée par le fonds national suisse de la recherche scientifique [1.693.0-82].

## 1. AVANT PROPOS : LA MISSION DE LA REVUE

Lorsqu'une revue s'intéresse à un champ aussi vaste que la Formation et la Recherche, sa mission devient ambitieuse et, du même coup, équivoque. Ambitieuse, car ces deux domaines d'activité sont multiformes. Équivoque, dans le sens où ces domaines peuvent être définis de manière très différente, voire opposée, selon les préférences épistémologiques des acteurs. Par exemple, pour un protagoniste de la recherche-action, il n'y a aucune distinction fondamentale à opérer entre la conduite d'une activité de formation, qu'elle soit individuelle ou collective, et celle d'un travail de recherche portant sur cette même activité. Ainsi, la formation contiendra en quelque sorte une série de démarches de recherche, et la recherche ne pourra et ne devra pas être conçue indépendamment des interventions sociales ambiantes, telles que la formation. Plus fondamentalement, les « phénoménologues » prônant cette position tendraient à dire que, de toute façon, le vécu personnel, dont la formation n'est qu'une variante quelque peu formalisée, « sature » toute activité de recherche, que toute « objectivité » scientifique est donc illusoire, que tout concept développé au cours d'une démarche d'enquête systématique repose forcément sur une expérience personnelle.

En revanche, d'autres secteurs seraient amenés à opérer des distinctions entre la Formation et la Recherche, et je me mettrais à leurs côtés. J'aurais tendance, d'une part, à définir la formation plus étroitement, comme une activité délibérée, voire une activité instituée, visant la « professionnalisation » de l'acteur concerné (Huberman, 1986b). Non pas que ce soit la seule définition, ni la meilleure, ni celle que je développerais dans d'autres circonstances. Elle est d'ailleurs très restrictive. Simplement, elle nous permet de nous attaquer de front à des institutions et à des pratiques qui dominent, à l'heure actuelle ce secteur, et qui, de ce fait, devraient être rendues transparentes et, par la suite, améliorées. Par exemple, ce sont les Écoles Normales, les inspecteurs, les académies, etc., qui sont « responsables » des activités de formation initiale et continue du corps enseignant. Et il se trouve que les pratiques usuelles de ces établissements ou de ces agents sont fortement contestées à l'heure actuelle, contestées, justement, à travers les recherches portant sur l'apprentissage adulte en général ou sur les apprentissages réalisés (ou non) par les personnes passant par ces agents ou par ces établissements.

Autrement dit, une définition restrictive de la Formation m'oblige à me confronter directement au terrain contemporain de la formation initiale et continue, plutôt que de le dénoncer au nom d'un modèle prescriptif qui gommerait, par exemple, la distinction entre

« Formation » et « Vécu réfléchissant en situation » et qui appellerait ainsi à un démantèlement des dispositifs actuels que personne n'est prêt à envisager sérieusement.

Il est évident que d'autres définitions de la Formation sont à la fois légitimes et nécessaires, et qu'une des missions de cette revue est précisément de les accueillir et d'en dégager les incidences conceptuelles et pratiques. Il en est de même en ce qui concerne la Recherche — la recherche éducationnelle plus généralement ou la recherche portant spécifiquement sur la Formation. Là aussi, il est possible de trouver des protagonistes multiples...

## 2. À QUOI LA RECHERCHE SUR LA FORMATION SERT-ELLE ?

Admettons donc pour le moment ma définition restrictive de la Formation (le développement « professionnel » d'un enseignant ou d'un cadre à travers les dispositifs usuels de préparation initiale et de perfectionnement ultérieur), et de la Recherche (démarche d'enquête systématique qui suit les canons classiques de la validité et de la fiabilité en sciences humaines). Qu'est-ce que la recherche pédagogique contemporaine nous apprend sur la formation ? Que pouvons-nous en faire sur le plan pratique ?

Ce n'est évidemment pas le moment de faire une synthèse systématique de la recherche actuelle à ce sujet (un tel travail devrait figurer également parmi les tâches de cette revue). En revanche, j'essaierai de formuler une réponse globale à travers les deux illustrations qui suivront. Cette réponse sera provocatrice, peut-être même outrancière, aux yeux de certains. En la formulant, je serai amené à émettre les trois hypothèses suivantes :

1. La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale et continue, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante.

2. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à ces moments différents et à travers des méthodes d'enquête très variées.

3. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats, que ce soit dans la formation initiale ou continue. Ces dispositifs restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales (dans la forme de projets pilotes non étendus, de travaux conceptuels peu connus des responsables), vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures qui dépassent les énergies et les volontés des institutions en place.

4. Par conséquent, nous aurions moins besoin de nouvelles recherches « confirmatoires » que de recherches rigoureuses qui développent et accompagnent de nouvelles pratiques.

### 3. QUELQUES ILLUSTRATIONS

#### 3.1. Formation initiale et débuts dans l'enseignement

Il est approprié, je pense, d'étayer quelque peu ces hypothèses par le truchement d'une recherche empirique illustrative. Ainsi, nous venons d'en terminer une à Genève (Huberman et collab., à paraître) qui porte à la fois sur la formation initiale et continue. Elle porte, en définitive, sur la carrière entière des enseignants, sur ce que nous avons appelé « le cycle de vie » professionnel. Nous voulions savoir, par exemple, s'il y avait des « phases » ou des « étapes » au cours de la carrière, si l'on évoluait ou non dans sa façon de concevoir ou de conduire le travail en classe, si plusieurs enseignants passaient par des remises en question, si l'on finissait par ressembler à l'institution dans laquelle on travaillait, si l'on se désinvestissait, ou non, lors des phases finales de la carrière, etc. Pour le savoir, nous avons conduit une petite série de recherches exploratoires (Huberman et Schapira, 1985), puis une grande étude de quatre ans auprès de 160 enseignants du secondaire de la Suisse Romande dont l'expérience variait de 5 à 40 ans. Il s'agissait d'entretiens semi-cliniques, d'une durée de 5-6 heures chacun, dont les résultats — extraordinairement riches et extraordinairement volumineux — étaient soumis à des analyses qualitatives et quantitatives. Quelques questions de l'entretien avaient trait spécifiquement à la formation initiale et continue.

Prenons un petit échantillon des réponses fournies à ces diverses questions. Prenons, par exemple, des réponses à une des échelles proposées aux enseignants; échelle qui suivait un récit plus biographique et devait identifier le nombre et l'envergure des problèmes rencontrés dans la première année d'enseignement. Les énoncés de l'échelle dérivait simplement des recherches empiriques antérieures (par exemple, Ryan, 1980; Cloetta et Hedinger, 1981; McDonald et Elias, 1983; Veenman, 1984), dans lesquelles on retrouvait systématiquement les mêmes difficultés.

Voici donc le tableau récapitulatif :

Tableau 1.

Préoccupations des débutants : distribution des réponses  
(n = 158)\*

Liste des préoccupations	Nb. de réponses « oui »	% de répondants qui cochent l'énoncé	
		réponses globales	groupe 5-10 ans d'expér. (n = 39)
Crainte de l'avis d'autrui	74	47 %	46 %
Sentiment de tâtonnement continu	72	46 %	63 %
Sentiment de ne pas être à la hauteur	62	40 %	46 %
Inconséquence (tantôt rigide, tantôt laissez-faire)	60	39 %	54 %
Sentiment de « survie » au jour le jour	60	38 %	44 %
Intimidé par les élèves	58	37 %	39 %
Difficultés de maintenir l'ordre	55	35 %	41 %
Épuisement physique ou nerveux	56	35 %	41 %
Difficultés de travailler autrement que par leçon frontale**	36	32 %	42 %
Découragement	46	29 %	44 %
Préoccupation de soi-même, plutôt que de la tâche à accomplir	31	20 %	13 %

\* Le nombre de données manquantes varie légèrement d'un item à l'autre.

\*\* C'est le seul item pour lequel le nombre de données manquantes (énoncé jugé non approprié, surtout par les enseignants plus âgés) est important (n = 49).

On note tout de suite que les pourcentages pour le groupe des plus jeunes (5 à 10 ans d'expérience) sont plus élevés, à une exception près, que ceux de l'ensemble. Globalement, le fait que 46 % des enseignants éprouvent le sentiment de tâtonnement continu et 40 % le sentiment de ne pas être à la hauteur laisse songeur. C'est tout de même une critique indirecte de la formation initiale, au moins en ce qui concerne la gestion pédagogique de la classe. Cette critique est renforcée par l'observation des cohortes plus récentes. Pour le groupe de 5 à 10 ans d'expérience, 63 % évoquent le tâtonnement continu, 44 % parlent d'inconséquence, 46 % ne s'estiment pas à la hauteur de la tâche, 44 % décrivent leurs débuts comme une survie au jour le jour, etc.

Le nombre « moyen » de préoccupations est de 3,6. Il y a des différences significatives entre les moyennes des enseignants des disciplines scientifiques (2,7) et annexes (2,8) d'une part et ceux des disciplines littéraires (4,2) d'autre part (F, avec 2, 151 dl, = 5,87, p.

004). Autrement dit, ceux des disciplines littéraires paraissent passer par des débuts nettement plus difficiles que les autres. Les débuts sont plus difficiles pour les jeunes maîtres, ceux de 5 à 10 ans d'expérience (moyenne sur la liste des préoccupations de 4,5) et de 11 à 19 ans d'expérience (3,9) que pour les autres (moyenne de 2,7). Ces différences sont également significatives (F, avec 3, 151 dl, = 4,07, p. < 01).

Ceci ne veut pas dire nécessairement que les jeunes enseignants soient moins bien formés que par le passé. En effet, ils sont plus nombreux à n'avoir aucune expérience préalable (remplacements, suppléances, colonies de vacances, etc.); ils ont débuté, peut-être, dans une conjoncture plus difficile (élèves moins soumis ou « dociles » comparés, par exemple, aux élèves des années 1950-1960); quelques-uns décrivent des débuts parallèles à leur formation, etc. Enfin, leur niveau de motivation pour cette carrière est, en moyenne, plus bas que celui de leurs aînés. Dans le récit plus biographique de leur carrière, les jeunes enseignants se plaignent passablement de leur formation initiale, alors que les groupes plus âgés (20-29 ans, 30-39 ans d'expérience) la décrivent de façon plus neutre ou même plus positive.

Qu'illustre ce tableau? D'une part, que les débutants de notre échantillon de Suisse romande ont eu beaucoup de problèmes, ce qui suggère des faiblesses dans leur formation initiale. Il est possible, toutefois, qu'un débutant ne soit JAMAIS bien préparé, que le choc de la prise de classe représente toujours un saut qualitatif important, quelle que soit la qualité de la formation reçue. Par exemple, on retrouve ce phénomène dans les recherches portant sur les débuts de carrières grossièrement analogues: celles des officiers d'armée, des chirurgiens, des ingénieurs (cf. Scanlon, 1972).

D'autre part, ce tableau reproduit en quelque sorte les résultats d'autres recherches portant sur la même question, qu'elles soient récentes (par exemple, McDonald et Elias, 1983) ou plus anciennes (par exemple, Wright et Tuska, 1968; Ryan, 1970); nord-américaines (par exemple, Ryan, 1980; McDonald, 1982), européennes (par exemple, Veenman, *op cit.*; Clark et Nisbet, 1963; Bolam, 1973; Cloetta et Hedinger, 1981; Günter et Massing, 1980) ou intercontinentales (par exemple, Otto et al., 1979; McArthur, 1981). Les pourcentages ne sont pas identiques, mais ils ne sont pas éloignés. Autrement dit, la recherche est relativement univoque sur le degré de préparation des enseignants face aux réalités de la gestion de la classe. À diplôme universitaire égal, il est même possible d'aller jusqu'à dire qu'un groupe de personnes, sans formation à l'école normale mais avec beaucoup d'expériences ponctuelles d'animation de jeunes, s'en sorte

mieux pendant les 2-3 premières années qu'une cohorte sans expérience préalable formée dans une école normale représentative de l'ensemble d'un pays.

Mais j'irai même plus loin. Par le truchement des recherches conceptuelles et empiriques, nous en savons assez long sur les composantes d'une formation initiale débouchant sur peu de préoccupations — qui produit des tableaux beaucoup moins douloureux que le tableau 1. Il existe plusieurs études qui distinguent les enseignants rencontrant relativement peu de « préoccupations » au départ de ceux qui en rencontrent beaucoup (par exemple, Moskowitz et Hayman, 1976; McDonald et Elias, 1983). Bien entendu, le nombre ou l'importance des préoccupations initiales ne détermine pas la qualité de l'enseignement par la suite.

En particulier, lorsque ces enseignants proviennent de différents dispositifs de formation ou de deux variantes du même dispositif (une « expérimentale », l'autre « conventionnelle »), nous sommes en mesure de lier les composantes du dispositif au vécu initial de ses diplômés. Brièvement, et de façon très générale, les dispositifs plus « efficaces » ont trois caractéristiques communes.

1. UN DISPOSITIF « CLINIQUE » DE FORMATION. Il s'agit ici de deux aspects du terme « clinique ». D'abord, l'enseignant, tout comme le médecin, fait face à des situations individuelles ou collectives par rapport auxquelles il opère le cycle suivant: diagnostic, dégagement d'une hypothèse, décision, intervention, contrôle des effets de l'intervention. Dans un modèle clinique de formation, l'enseignant est placé:

- devant des dossiers d'enfants (pour déceler ses lacunes, pour imaginer une intervention...);
- devant un élève en classe (pour l'interroger, pour déceler des lacunes...);
- ou devant un groupe d'élèves (pour les tester, pour imaginer une série d'interventions...).

C'est ici que les connaissances théoriques se confrontent directement aux complexités de la vie en classe.

Il y a une deuxième dimension du modèle clinique, celle de l'encadrement. Celui qui apprend sur le tas apprend par tâtonnements intercalés avec des observations d'autres enseignants qui font parfois des remarques, notamment lors des stages, mais ces remarques tendent à être vagues ou générales. Le candidat n'a donc pas l'occasion de reprendre la même situation autrement et de la retravailler de différentes façons, sous l'œil d'un enseignant entraîné à renvoyer un

tel feedback. Les recherches sont assez claires à ce sujet : sans l'occasion de se regarder faire (ce qui est impossible lors des remplacements, par exemple), le candidat ne se rend pas compte de la majorité des erreurs commises. C'est la séquence auto-observation — feedback — nouveaux essais — nouveau feedback qui entraîne le plus de modifications des conduites au sein de la classe (cf. Tuckman et al., 1969, Talbot et al., 1984).

Ainsi, « clinique » signifie également l'observation systématique des interventions d'un « novice » par un ou, mieux encore, par plusieurs « experts » qui donnent un retour d'information, font des suggestions, et regardent les interventions suivantes de la même façon. Cette démarche a souvent deux aspects. Il y a d'abord un volet « normatif » ; l'expert, sorte de « superviseur », travaille avec une liste de « compétences » (par exemple, pouvoir interroger plusieurs élèves par rapport à une notion donnée...); le candidat s'entraîne à la maîtrise successive de ces composantes. C'est la variante « micro-enseignement ». Le deuxième volet est plus individuel. C'est le *candidat* qui, au sein de la classe, identifie un problème sur lequel il aimerait travailler. Candidat et expert se mettent d'accord sur les situations qui seront observées, sur les indications à relever, sur le mode de feedback, etc. (cf. Goldhammer, 1976). Ce deuxième volet contient une composante-clé de la formation : il ne suffit pas de s'entraîner, d'observer autrui, de demander ou de recevoir un feedback. Il faut aussi en discuter, par rapport à des questions et des observations précises.

2. LA MISE EN RESPONSABILITÉ PROGRESSIVE. Si l'on regarde froidement le processus usuel par lequel un candidat parvient à la titularisation, on constate des cycles fragmentaires de « survie » en situation, en alternance avec les moments de formation « méthodologique » (dans la forme de leçons-type) et de formation « théorique » (cours ou discussions). Généralement, les cycles de « survie » développent un pragmatisme généralisé (trouver rapidement des solutions qui paraissent « marcher » et s'y accrocher jusqu'à preuve du contraire), plutôt qu'un professionnalisme diversifiant. Les cycles théoriques, déconnectés souvent de ce vécu, ont alors surtout un statut d'oasis.

*Si l'on regarde le point d'arrivée (la mise en responsabilité ultime) et que l'on imagine la succession des procédés les plus adaptés pour y arriver, ce n'est pas à coup sûr cette alternance là qui s'impose. Manifestement, il faudrait amener le candidat à la maîtrise progressive de l'animation de classe. La séquence la plus logique, celle entreprise dans plusieurs dispositifs de formation, serait la suivante :*

périodes d'observation, périodes de prise en charge minimale (d'un élève, d'un petit groupe, d'un atelier précis), périodes de prise en charge plus forte (d'un grand groupe, de la classe entière pendant de courtes périodes...), prise en charge entière. Ce serait ainsi, pour reprendre le jargon des recherches de base dans ce domaine, de l'entraînement « distribué » ou « gradué » (« distributed » or « graduated practice ») plutôt que de l'entraînement « intensif » (« massed practice »). Si nous avons une seule certitude dans la recherche sur la maîtrise des tâches complexes, c'est que l'entraînement « gradué » est supérieur à l'entraînement « intensif ».

3. UNE VARIÉTÉ DE MODES D'ANIMATION DE LA CLASSE. À ce propos, les recherches multiples sur les enseignants dits « efficaces » sont assez claires ; ceux-ci ont, entre autres, une plus grande gamme de méthodes que leurs collègues. Pour la plupart, ils n'y sont pas arrivés magiquement, parce qu'ils auraient eu un « don » particulier. Ils y sont arrivés parce qu'ils ont pu observer et s'entraîner à une variété de modes d'animation de classe et d'exploitation du matériel didactique dans des écoles de quartiers différents. Le défi est celui d'*organiser* ce processus lors de la formation plutôt que de le laisser au hasard.

On voit très vite en quoi ces trois composantes entraîneraient au minimum des débuts moins accidentés lors de la prise de fonction. Elles tendraient aussi à une plus grande « professionnalisation » de l'enseignement, en ajoutant une dimension plus réflexive, pour ne pas dire scientifique, à un métier dont le caractère de « flou artistique », souvent évoqué, est peut-être davantage le résultat, d'une formation initiale inadéquate qu'une caractéristique inhérente à la profession.

### 3.2. La maîtrise pédagogique et la formation continue

Attaquons-nous à présent à la formation continue, tout en restant dans le cadre de cette même recherche suisse.

Il s'avère que pour cet échantillon les problèmes des débuts évoqués ci-dessus, sont aigus mais non définitifs ; la plupart sont résolus dans l'espace de 3 à 5 ans, et le sont principalement par les apports suivants : les remarques positives des élèves (mentionnées par 89 % de l'échantillon), les remarques positives des collègues (60 %), le soutien d'un proche tel un parent ou un époux (60 %), l'aide technique d'un collègue (60 %), et le fait de recevoir du matériel didactique (54 %). Ceux qui reçoivent ces apports s'en sortent nettement plus vite

que ceux qui en sont privés. Notons en passant que de tels apports — jugés les plus utiles — *proviennent surtout de l'intérieur de l'établissement*. Notons enfin que la formation en parallèle (à l'université, dans le cadre des séminaires de formation continue) est un apport reçu par 46 % des répondants. Toutefois, 9 % de ceux-ci estiment que cette formation ne les a pas aidés ; parmi les 54 % de ceux qui ne se sont pas tournés vers la formation continue, 43 % pensent que celle-ci ne les aurait pas aidés à surmonter les difficultés du début.

Nous avons poursuivi cette analyse en vérifiant le niveau de maîtrise pédagogique au sein de l'échantillon, puis en demandant à nos interlocuteurs s'ils avaient essayé de remédier aux difficultés non maîtrisées. Pour constater ce « niveau de maîtrise », nous avons également puisé dans les instruments existants, notamment dans les « checklists » (par exemple, Cruickschank et al., 1974) contenant des aspects identifiés par les enseignants eux-mêmes.

Regardons d'abord, pour abrégé, les dimensions pédagogiques qui paraissent les plus difficiles à maîtriser. Aucune n'est maîtrisée par plus de 60 % des répondants.

Tableau 2.

Difficultés pédagogiques moins bien maîtrisées : données marginales (n = 160)

Difficulté	Maîtrisée ?							
	oui		en gde partie		non		non approprié	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Accepter les critiques fondées de la part des collègues	95	59	16	10	34	21	15	10
Travailler autrement que par leçon frontale	91	57	13	8	42	26	14	9
Être efficace dans une classe de niveau hétérogène	65	41	24	15	59	37	12	7
Motiver les élèves peu intéressés au départ	64	40	49	31	44	28	3	1
Faire progresser les élèves sensiblement en retard	54	34	33	21	52	33	21	13

C'est surtout la colonne marquée « non » qu'il convient d'étudier. On y voit que la plupart des dimensions notées sont résolument pédagogiques, et que plusieurs posent problème. En termes d'acuité,

les dimensions pédagogiques non maîtrisées sont surtout : a) le travail dans une classe de niveau hétérogène, et b) les enfants en retard sur le programme. Autrement dit, ce sont les dimensions qui ne sont toujours pas maîtrisées par cet échantillon d'enseignants du secondaire chevronnés.

Comment y réagissent-ils ? Le premier constat, plutôt inquiétant, est qu'environ 25 % ne font aucune tentative pour y remédier. Pour ceux qui restent, voici les remèdes auxquels ils ont le plus souvent recours :

**Tableau 3.**  
Types d'essais pour remédier à la non maîtrise des facettes  
(n = 93)\*

Type d'essai	Nombre de réponses	% de réponses	% de cas
Petites expériences/interventions personnelles	56	39	58
Travail personnel sur sa discipline	31	22	32
Travail avec des collègues	19	13	20
Formation continue	18	13	19
Travail sur sa personne	11	8	11
Recours aux spécialistes	2	1	2
Autres	6	4	6

\* Réponses multiples (n = 143).

C'est un tableau instructif. Dans 90 % des cas — et donc vraisemblablement par rapport à toutes les facettes — on travaille seul, dans son coin, soit sur sa discipline, soit par le truchement de petites expériences pour remédier à la situation : l'essai — et — l'erreur quelque peu systématisé. Vient ensuite, mais à un seuil nettement moindre, le travail avec les collègues. À noter que la formation continue est utilisée relativement peu pour remédier à la non maîtrise sur le plan professionnel. Elle a probablement d'autres fonctions (de mise à jour, d'échange, de contact social) ; dans tous les cas, son apport proprement technique ou psychologique paraît réduit. Pour les facettes psychologiques (encaisser la critique, accepter les cours ratés, rapports avec autrui), il y a le travail sur sa propre personne. Enfin, le recours aux spécialistes est peu fréquent. Ce sont des filières personnelles et informelles qui l'emportent clairement sur les filières officielles ou institutionnelles (formation continue, spécialistes).

Là aussi, l'étude suisse n'apporte rien de nouveau ; elle confirme des tendances déjà constatées dans d'autres recherches empiriques

portant soit sur les dispositifs en place (par exemple, Sarrola et Biry, 1983 ; Joyce, Howey et Yarger, 1976 ; Joyce et Showers, 1980), soit sur les conditions dans lesquelles les enseignants cherchent des apports extérieurs pour améliorer leurs pratiques au sein de la classe ou même pour se renouveler plus généralement (par exemple, Hood et Blackwell, 1976 ; Louis et van Velzen, 1986).

Il se trouve que je m'intéresse moi-même depuis une bonne quinzaine d'années à cette question : dans quelles conditions l'enseignant cherche-t-il activement, utilise-t-il effectivement les apports externes à sa classe pour y opérer des transformations ? D'une part, la réponse à cette question nous permet d'organiser un dispositif approprié d'assistance technique ; d'autre part, la réponse constitue une clé de voûte pour la réussite de toute innovation éducationnelle entreprise ou importée dans l'établissement scolaire. Dans une revue récente de littérature (Huberman, 1986a), il s'avérait très rapidement que les modalités usuelles de formation continue étaient très mal articulées avec les modalités — et surtout avec les contraintes — de la gestion de la vie en classe. En identifiant les modalités qui *étaient* bien articulées — qui comportaient la rentabilité rapide, l'adaptabilité, l'extension du répertoire « instrumental », la disponibilité, la continuité de l'apport, etc. — on comprend tout de suite pourquoi l'on aurait surtout tendance à travailler seul ou avec un noyau de collègues. Que devient, par exemple, la « disponibilité » du formateur une fois terminée l'activité de formation continue dans sa forme usuelle ? Et la « continuité de l'apport » d'un inspecteur qui anime un séminaire de formation, puis passe en coup de vent ?

Visiblement, il faut chercher des « contre-modèles » de la formation continue ; des modèles calqués davantage sur les occasions et les contraintes de la quotidienneté de la classe. Là aussi, la littérature est abondante, en tout cas dans les pays anglo-saxons, en Scandinavie, aux Pays-Bas. On y trouve, globalement, deux variantes : a) la réorganisation de l'école de façon à assurer un apport formatif optimal (cf. Little, 1981, 1984 ; Vandenberghe, 1978 ; Howey, 1980), et b) la création de réseaux, liés à un dispositif de « ressources » matérielles et humaines (Cates, 1983 ; Huberman, 1986b). Visiblement, ce ne sont pas les modèles alternatifs qui manquent. C'est plutôt un problème conceptuel (concevoir, par exemple, qu'un dispositif de formation continue puisse être valide et exhaustif sans contenir un seul « cours » de perfectionnement), assorti d'une énorme hésitation à passer à l'acte.

## CONCLUSION

Ma conclusion est contenue dans la quatrième hypothèse, présentée en début de texte: en ordre de priorité, il nous faudrait des recherches rigoureuses accompagnant de nouvelles pratiques plutôt que de nouvelles recherches qui confirment ce que nous savons déjà sur les pratiques actuelles ou même des recherches qui décrivent des dispositifs prometteurs.

Bien entendu, c'est une hypothèse. Elle est d'autant plus hypothétique qu'elle ne s'adresse pas directement au contexte français, dans lequel de telles confirmations sont peut-être encore nécessaires. En outre, cette hypothèse — tout comme certaines « démonstrations » contenues dans ce texte — constitue une forme de provocation. Par exemple, elle pose un défi aux institutions de formation en place, les appelant à une auto-évaluation sans complaisance pour voir si, comme l'on dit en Amérique, elles font partie du problème ou de la solution. Mon hypothèse pose également un défi aux chercheurs, leur demandant si leurs intérêts conceptuels du moment recourent les priorités *effectives* dans le champ de la formation initiale et continue. Par ailleurs, elle taquine quelque tentation du vase clos et celle de l'auto-satisfaction, laquelle du reste ne serait peut-être pas justifiée si l'on examinait froidement et soigneusement leurs pratiques de l'extérieur. Enfin, les responsables régionaux et d'état sont évidemment concernés par les critiques ou les défis contenus dans cet ensemble d'hypothèses.

Je peux concevoir que cette revue devienne le lieu privilégié du débat entre ceux qui émettent de telles hypothèses et ceux qui se sentent concernés par elles. Et que ce débat débouche sur des pratiques et des cadres conceptuels que nous n'avons pas imaginés jusqu'ici.

Michaël HUBERMAN  
Professeur de Pédagogie.  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.  
Université de Genève.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOLAM, R. (1973), *Induction Programmes for Probationary Teachers*. Bristol, University of Bristol.
- CATES, C. (1983), *Collaborative Arrangements that Support School Improvement: A synthesis of recent studies*. San Francisco, CA., Far West Laboratory for Educational Research and Development.

- CLARK, R. & NISBET, J. (1963), *The First Two Years of Teaching*. Aberdeen, Dept. of Education.
- CLOETTA, B. & HEDINGER, U. (1981), *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern, P. Haupt.
- CRUICKSHANK, D., KENNEDY, J. & MYERS, B. (1974), Perceived problems of secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 68, 2, pp. 155-159.
- GOLDHAMMER, K. (1976), *Clinical Supervision*. New York, Holt, Rinehart.
- GÜNTER, U. & MASSING, P. (1983), Präxisschock. *Bildung und Erziehung*, 33, 6, pp. 550-577.
- HOOD, P. & BLACKWELL, L. (1976), *The Educational Information Market Study*. San Francisco, CA., Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- HOWEY, K. (1980), *School-focussed In-service Education: Clarification of a new concept and strategy*. Paris, CERI, OCDE.
- HUBERMAN, M. (1983), *S'évaluer pour s'illusionner ?* Neuchatel, Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- HUBERMAN, M. (1986a), Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. In M. Crahay & D. Lafontaine (eds.), *L'Art et la Science de l'Enseignement: Hommage à G. de Landsheere*. Bruxelles, Éditions Labor.
- HUBERMAN, M. (1986b), Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril-mai-juin, pp. 5-15.
- HUBERMAN, M., et collab., (1987), *La Vie des Enseignants*. Lausanne, Delachaux et Niestle, à paraître.
- HUBERMAN, M. & MILES, M. (1985), Assessing local causality in qualitative research. In D. Berg & K. Smith (eds.), *Exploring Clinical Methods for Social Research*. Beverly Hills, CA., Sage Publications.
- HUBERMAN, M. & SCHAPIRA, A. (1985), Cycle de vie de l'enseignant secondaire: 3 recherches exploratoires. *Sciences de l'Éducation (France)*, n° 3, pp. 3-74.
- JOYCE, B., HOWEY, K. & YARGER, S. (1976), *Inservice Teacher Education*. Palo, Alto, CA., Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1980), Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*. February, pp. 379-385.
- LITTLE, J. (1981), *School Success and Staff Development*. Boulder, CO., Center for Action Research.
- LITTLE, J. (1986), Seductive images and organizational realities in professional development. In A. Lieberman (ed.), *Rethinking School Improvement*. New York, Teachers College Press, pp. 26-44.
- LOUIS, K. & VAN VELZEN, W. (1986), *Supporting School Improvement: Strategies, structures and policies*. Leuven, Belgique, ACCO.
- McARTHUR, J. (1981), *The First Five Years of Teaching*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- McDONALD, F. (1982), *The Study of Induction Programs for Beginning Teachers*. Princeton, N.J., Educational Testing Service.
- McDONALD, F. & ELIAS, P. (1983), *The Transition into Teaching*. Berkeley, CA., Educational Testing Service.

- MOSKOWITZ, G. & HAYMAN, J. (1976), Success strategies of inner-city teachers. *Journal of Educational Research*, 69, 2, pp. 283-289.
- OTTO, E., GASSON, I. & JORDAN, E. (1979), Perceived problems of beginning teachers. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 7, pp. 28-33.
- RYAN, K. (1970), *Don't Smile until Christmas*. Chicago, Univ. of Chicago Press.
- RYAN, K., et collab. (1980), *Biting the Apple: Accounts of First-Year Teachers*. New York, Longmans.
- SARROLA, S. & BIRY, G. (1983), Les opinions et les attentes des enseignants à propos de leur formation continue. *Sciences de l'Éducation (France)*, n° 3-4, pp. 5-26.
- SCANLAN, J. (1972), Physician to student: The crisis of psychiatry residency training. *American Journal of Psychiatry*, 128, 9, pp. 97-100.
- TALBOT, S., DROUIN, D. & LEMIRE, V. (1984), Un système pour l'analyse du temps actif d'intervention positive. *Revue des Sciences de l'Éducation (Canada)*, 10, 3, pp. 487-502.
- TUCKMAN, B., McCALL, K. & HYMAN, R. (1969), The modification of teacher behavior: Effects of dissonance and coded feedback. *American Educational Research Journal*, 6, 4, pp. 607-619.
- VANDENBERGHE, R. (1978), The meaning of the demand for « practice-centered » in-service training. *British Journal of In-service Education*, 5, 1, pp. 33-42.
- VEENMAN, S. (1984), Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- WRIGHT, B. & TUSKA, S. (1968), From dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*, 76, 3, pp. 253-281.



## AU DÉTOUR DE LA FORMATION : LE CONTREPOINT DE LA RECHERCHE

**Gilles FERRY**

**Résumé.** *L'initiation à la recherche comme élément constitutif d'une démarche de formation est présente dans les orientations des dernières années et les discours actuels sur la formation.*

*Après avoir développé la parenté possible entre l'acte de se former et celui d'être en recherche, Gilles Ferry situe le discours et la pratique de la recherche comme un contrepoint à instaurer dans la dynamique de la formation. Contestant l'approche qui consiste, de son point de vue à lier habituellement l'initiation à la recherche à un modèle pédagogique centré sur les acquisitions, l'auteur suggère et propose que l'activité de recherche soit liée à une pédagogie de la démarche dans une « dynamique du détour », ou/et à une pédagogie de l'analyse.*

F. V.

**Abstract.** *Initiation into research as a constituent element of any course of training is present in the thinking of recent years and in current lectures on training.*

*After developing the theme of the possible relationship between the act of training and the act of researching, Gilles Ferry fixes upon the discussion and practice of research as a counterpart to be incorporated within the dynamic of teacher training. Opposing the approach which consists, to his mind, of habitually combining initiation into research with a pedagogical model centred upon acquired knowledge, the author prepares and proposes a research activity closely allied to a pedagogy rooted in the notion of practical first steps and a « roundabout » approach, or/and a pedagogy of analysis.*

**« Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît ? » (1)**

**Michel FOUCAULT**

Les arguments ne manquent pas pour montrer l'intérêt, voire la nécessité d'inclure la recherche dans les cursus de formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs. L'idée que la démarche de recherche est formatrice non seulement par les procédures intellectuelles qu'elle met en œuvre, mais aussi parce qu'elle requiert un investissement personnel, un travail autonome. L'idée qu'une recherche, fut-elle une mini-recherche, oblige à se confronter à des réalités, à la complexité des situations et des comportements.

(1) Michel FOUCAULT. — *Histoire de la sexualité - L'usage des plaisirs*. Paris, Gallimard, 1984, p. 14.

L'idée aussi que la formation par la recherche conférerait à la formation une sorte de label « scientifique ». De plus, l'élaboration et la réalisation d'un projet de recherche suppose un minimum d'initiation à la recherche, ce qui rejoint une autre idée: l'idée que pour assumer les changements qui l'assaillent de toutes parts un praticien de l'enseignement, de l'éducation ou de la formation doit se faire innovateur, praticien-chercheur. Dans ce champ, la formation à la recherche apparaîtrait ainsi comme une dimension majeure de la formation professionnelle.

Toutes ces considérations, et d'autres encore, sont présentes explicitement ou implicitement dans diverses dispositions intervenues ces dernières années qui tendent à introduire la recherche dans la formation. Entre autres :

— la participation des universités à la formation des instituteurs (depuis 1980), a été justifiée par l'importance d'un contact avec la recherche pour de futurs enseignants ;

— l'élaboration d'un mémoire comme instrument de formation adopté chez les assistants sociaux depuis 1983 (1), a été introduit dans la formation « spécifique » des instituteurs (1984) et pour les candidats aux fonctions de « maître-formateur » (1984) ;

— la politique de la « mission de la formation et de la recherche en éducation », qui a fonctionné entre 1983 et 1986, visait à promouvoir conjointement recherche et formation des personnels de l'Éducation Nationale, notamment en créant des pôles régionaux de recherche auprès des missions académiques de formation ;

— les départements universitaires des sciences de l'éducation ainsi que ceux de didactique dispensent des enseignements à un public constitué en majorité de praticiens de l'éducation et de la formation. Comme tous les enseignements universitaires, ces enseignements sont étroitement liés à la recherche et assurent une formation à la recherche en éducation, spécialement au niveau du 3<sup>e</sup> cycle ;

— l'articulation plus ou moins institutionnalisée d'activités de recherche et d'actions de formation est le propre de divers organismes, tel le Collège coopératif ou le C.N.A.M. qui a créé récemment un « Centre de recherche sur la formation ».

---

(1) FREDEFON (N.). — *Le mémoire des assistants sociaux: les pédagogies, les savoirs, les enjeux*. Thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'Éducation. Université de Paris X Nanterre, 1986.

## CONVERGENCES ET DIVERGENCES

Il est évident que le recours à la recherche gagne de l'importance dans les discours sur la formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs, sinon dans les pratiques : formation par la recherche, formation à la recherche, recherche sur la formation. Certains entendent « faire de la recherche la situation-clé de la formation » (1). Il n'est pas évident, par contre, que l'engouement pour ce recours à la recherche ne tienne pas avant tout à la magie du mot qui dénote à la fois une institution, une profession, une pratique, une démarche, une attitude.

Laissons à l'arrière-plan l'institution-recherche et la profession de chercheur, sans perdre de vue que la fonction de cette institution et le statut de cette profession sont des références toujours présentes pour qui parle de recherche. À regarder la recherche comme une pratique, avec la démarche qu'elle effectue et l'attitude qu'elle implique, il apparaît que, sous une forme ou sous une autre, c'est une pratique manifestement accessible en tout lieu à quiconque décide de s'y engager. Une pratique hautement valorisée. Dans le monde où nous sommes, celui qui n'est pas en recherche, en quête de nouvelles façons de faire, de nouvelles pistes, de nouveaux points de vue semble voué à l'échec et au rejet. Dans tous les domaines d'activité, le discours dominant est celui des défis à relever, des innovations et des rénovations à concevoir, des recherches à développer. Sur ce fond culturel général, l'évocation de la recherche à propos de la formation prend un relief particulier. Comme le remarque Gaston Pineau : « l'activité questionnante, exploratrice et productrice de savoir devient l'activité éducative de base, supportant et dynamisant les autres activités reconnues plus traditionnellement d'apprentissage, activités d'écoute, de répétition, d'assimilation et d'accommodation » (2).

Être en formation, c'est bien en effet être en quête de quelque chose : des connaissances, des savoir-faire, des manières de percevoir ou de sentir, des manières d'être. Se former, c'est chercher une forme qui parfois se propose dans un modèle, mais qui est aussi une forme à découvrir ou à construire. À des degrés divers, toute formation, en particulier toute formation professionnelle utilise des modèles techniques et comportementaux préétablis. Toute formation est aussi en

---

(1) ZAY (D.). — Quel rôle peut jouer la recherche dans la Formation des instituteurs ? In *Revue française de pédagogie*, n° 74, janv.-fév.-mars 1986, p. 104.

(2) PINEAU (G.). — Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. In *Éducation permanente*, n° 80. La recherche en formation, pp. 147-157.

quelque mesure conformation à des prescriptions et à des règles. Toutefois, la transformation qui s'opère chez celui qui se forme est d'autant plus décisive pour l'intégration de nouvelles représentations et de nouvelles conduites qu'elle procède d'une démarche personnelle, un désir, une demande, une mise en question de ce qu'on est pour devenir autre, l'appropriation progressive des meilleures formes et des meilleures voies pour les atteindre, ce qui suppose des anticipations, des essais et des erreurs, des réajustements, des redéfinitions portés par un questionnement. Il s'agit de savoir comment agir et comment être dans sa fonction, dans ses relations professionnelles, quel style d'activité adopter. Il s'agit au-delà des modèles prêts-à-porter de s'inventer un personnage sur mesure. On conviendra que c'est bien là une démarche de recherche, soutenue par une attitude de recherche (ouverture à l'inconnu et souci de rigueur), même si elle ne donne pas lieu à des recherches formalisées.

Mais justement là s'arrête l'analogie ou la parenté que l'on peut établir entre l'acte de se former et l'activité de recherche. Si l'on se propose d'intégrer à un cursus de formation une initiation à des techniques de recherches donnant lieu à des exercices d'application sur le terrain (par exemple des exercices d'observation, d'entretiens ou de questionnaires), ou la confection d'un rapport de stage ou d'une « étude » visant à rendre compte d'une réalité (par exemple l'organisation pédagogique d'un établissement, la composition du public présent dans un stage de formation continue), de tels exercices ou de telles enquêtes relèvent sans conteste du processus formatif. Mais s'il s'agit de mener réellement une recherche ou de participer à une recherche, et non plus seulement d'être « en recherche » (1), c'est dans un autre processus qu'on se trouve engagé, un processus qui échappe à la logique formative par sa finalité et par ses procédures.

Par sa finalité, l'activité de recherche vise à produire de nouvelles représentations sociales, un savoir nouveau communicable et reconnaissable, susceptible de s'articuler aux savoirs déjà constitués. Elle est ainsi tournée vers l'extérieur et débouche sur des publications. L'acte de se former, lui, est un travail sur soi producteur de nouvelles représentations, mais nouvelles pour le sujet en formation, non pour la communauté scientifique. Nouvelles représentations, nouvelles attitudes, nouvelles conduites requises pour une meilleure maîtrise de sa pratique professionnelle.

---

(1) Jean-Claude FILLOUX a naguère suggéré cette distinction et montré sa portée épistémologique en la rapportant aux désirs respectifs spécifiques du pédagogue et du chercheur. (Le processus enseigner-apprendre et la recherche en éducation, *Orientations*, n° 37, 1971.)

Par ses procédures, l'activité de recherche est l'accomplissement d'une tâche. Mener une recherche exige la mise en œuvre d'une technicité particulière: approche d'un terrain étranger ou distanciation par rapport à son terrain d'exercice, construction de l'objet de la recherche en fonction d'une méthodologie, élaboration d'une problématique fondée sur une théorie, recueil, traitement et interprétation des données. Les phases d'ouverture et d'aventure alternent avec les phases de fermeture et de rigueur dans l'accomplissement d'un projet dont l'issue n'est jamais assurée. La démarche formative quant à elle met en jeu la personne dans son rapport à des tâches qu'elle aura à assumer mais que pour l'heure, elle ne peut qu'imaginer ou simuler. Elle procède par anticipations, essais et ajustements successifs à la poursuite des objectifs fixés au départ dans un temps et un lieu circonscrits.

La divergence des finalités et des procédures n'interdit pas de recourir à la recherche comme moyen de formation. En raison même de cette divergence, l'expérience d'une activité de recherche occasionne une décentration, une distance à soi-même, génératrice de nouvelles perceptions pour le sujet en formation. Mais c'est un détour sur le trajet de la formation, un détour plus ou moins long dont il est important dans chaque cas d'apprécier l'ampleur et le coût. Les exigences scientifiques de production de connaissances risquent d'entraîner trop loin, hors du projet de formation. En revanche, le souci formatif peut parfois pervertir la recherche en formation, comme le remarque Antoine Prost dans le chapitre qui termine son « Éloge des pédagogues » (1). Compte tenu des contraintes de temps et de lieu propres aux actions de formation, l'équilibre entre la qualité scientifique des recherches et leurs effets de formation est difficile à tenir. Mais, en définitive, comme le dit Antoine Prost, « la rigueur scientifique, loin d'entrer en conflit avec la valeur formative, en est la condition même », ce qui le conduit à énoncer des recommandations auxquelles nous souscrivons: sujets de recherche limités, travaux collectifs débouchant sur des communications publiques: soutenances, débats, colloques, directions de recherches assurées par des chercheurs qualifiés.

Curiosité ouverte à l'exploration de réalités inconnues, méthodologie qui canalise et formalise l'investigation dans un système codé de concepts et d'instruments, le discours et la pratique de la recherche

---

(1) PROST (A.). — Quelles recherches pour quelle formation? In *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.

surgissent en contrepoint dans la dynamique formative centrée sur le sujet, ses acquisitions, ses expériences, ses projets. Il faudrait se dépandre de soi quand il s'agit de se reprendre.

## LES LEURRES DE L'APPLICATION

Instaurer le contrepoint de la recherche dans une pédagogie de la formation des enseignants, des éducateurs ou des formateurs, prend des significations différentes selon le modèle qui inspire cette pédagogie.

Réfléchissant aux types de processus mis en œuvre dans la formation des enseignants, à leur dynamique formative et à leur mode d'efficience, nous avons été conduits à distinguer trois modèles (1). Le premier privilégie les *acquisitions* théoriques et pratiques nécessaires à la compétence de l'enseignant (on peut étendre cette catégorisation aux formations d'éducateurs et de formateurs). Le deuxième est axé sur *la démarche* du sujet en formation, l'expérience (entendue comme découverte et comme épreuve) à laquelle elle donne lieu, les attitudes et les capacités qu'elle donne occasion de développer. La formation est alors pensée en termes de comportements plutôt qu'en termes de connaissances : entraînement à mobiliser ses ressources pour poser et résoudre un problème, à élaborer un projet, à aborder des situations imprévues, à coopérer en équipe, etc. Le troisième modèle est centré sur *la capacité d'analyse* des situations et des comportements : prises de conscience, construction de représentations, dégagement de sens.

C'est à la première perspective que l'on peut référer les discours qui préconisent une « initiation à la recherche ». Ce sont surtout les résultats de la recherche pédagogique qui sont alors évoqués. L'enseignant, l'éducateur ou le formateur doit pouvoir « profiter de l'acquis scientifique », « accéder aux ouvrages et articles spécialisés ». Cette initiation est présentée comme d'autant plus nécessaire que l'enseignant peut être appelé à participer à des recherches car « le maître est pour le chercheur un agent nécessaire d'information (2). Il faut donc que la démarche de recherche soit « comprise et admise » par le maître. L'initiation à la recherche doit être conçue pour donner le goût et le sens de la recherche souvent assimilée à l'expérimentation.

(1) FERRY (G.). — *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1983.

(2) LALLEZ (R.). — Recherche et formation des maîtres in *Sciences de l'Éducation*, n° 2-3, avril-sept. 1980, p. 148.

Ainsi serait fondé le caractère « scientifique » de la formation. « Parler de formation scientifique des enseignants, c'est d'une part enrichir le contenu de cette formation grâce aux apports les plus récents et les plus valables des sciences humaines, et d'autre part, susciter et développer chez les intéressés une attitude expérimentale... » (1).

Ce type de discours qui valorise l'activité du chercheur et invite le praticien à s'y référer et à s'y associer repose sur deux postulats. Un postulat techniciste selon lequel la maîtrise des pratiques pédagogiques s'obtient grâce à l'application des résultats de la recherche (2). Or, les constats, les analyses, les interprétations auxquels aboutissent les recherches en éducation ne sont pas prescriptifs et aucune prescription ne peut en être déduite. Connaître les phénomènes de groupe mis en évidence par la psychosociologie ou les stades du développement cognitif de l'enfant éclaire sans doute les choix pédagogiques à opérer, en modifiant les représentations du fonctionnement des groupes et des processus mentaux de l'enfant et de l'adolescent que se fait de praticien. Aucune pédagogie ne s'en trouve pour autant validée. Même dans le cas où une recherche « pédagogique » aboutit à des conclusions évaluatives qui prétendent établir la supériorité d'une méthode, d'une technique ou d'une stratégie sur une autre, le praticien ne saurait y trouver une solution toute faite aux questions que lui pose son action pédagogique. Le croire ou croire que le jour viendra où le développement de la recherche pédagogique permettra enfin de pratiquer une pédagogie rationnelle, scientifique et efficace, de vaincre l'échec scolaire et d'assurer à tous les jeunes une insertion professionnelle et sociale en rapport avec leurs goûts et leurs capacités relève de l'illusion.

Ce postulat *experimentaliste* réduit la méthodologie de la recherche en éducation à la méthodologie des sciences de la nature et ne conçoit pas d'autre type de scientificité en dépit du débat épistémologique qui se poursuit depuis l'avènement des sciences anthroposociales (3). Cette méthodologie qui consiste à isoler des variables pour mesurer leurs corrélations convient à l'étude de certaines condi-

(1) *Ibid.*

(2) LÉON (A.). — L'apport des sciences de l'éducation à la formation des éducateurs in *Traité des sciences pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret — Tome 7 — Fonction et formation des enseignants, Paris, PUF, 1978, p. 414.

(3) Voir à ce sujet les Actes du Colloque National 1983 de l'Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Éducation, Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation, A.E.C.S.E., 2, rue Chanchat - 75009 Paris.

tions ou de certains effets de l'acte éducatif, mais elle est inadéquate à une appréhension de l'acte éducatif non réductrice de sa complexité (1).

Affranchie de cette idée d'application directe de la science à l'action et de cette limitation au modèle expérimental, la connaissance des travaux effectués dans le champ des sciences humaines et spécialement en éducation est, bien entendu, un élément majeur de la culture professionnelle des enseignants, des éducateurs et des formateurs comportant toutes sortes de points de repère et de problématiques significatives.

Cette conception d'une initiation à la recherche orientée vers l'application plus ou moins directe de ses « résultats » à l'action éducative, et vers une sensibilisation à des pratiques de recherche qui permettrait à l'enseignant d'apporter son concours à des recherches est un mode de formation à la recherche, qui subordonne l'enseignant applicateur et agent d'information au chercheur patenté.

## L'INATTENDU ET L'IMPENSÉ

L'introduction d'activités de recherche dans un cursus de formation initiale ou continue relève d'une tout autre conception. Ce détour peut prendre deux significations différentes : l'une est typique d'une pédagogie de la démarche, l'autre d'une pédagogie de l'analyse.

Dans le premier cas, l'apport formatif est attendu de la démarche elle-même quel que soit le contenu de l'activité engagée : on élabore et on réalise un projet, ou on effectue une tâche dont l'objet est éventuellement sans rapport avec les habiletés professionnelles qu'il s'agit d'acquérir ou de perfectionner. Dans cette logique un travail de recherche trouve sa justification et sa valeur du seul fait des ouvertures et des exigences qu'il comporte et de l'investissement qu'il requiert. Au même titre que ce voyage au long cours pratiqué par les élèves-instituteurs de l'école normale de Tvind au Danemark, comme première étape de leur formation (2), les postulats de cette hypothèse formative peuvent s'énoncer ainsi :

— la conception et l'exécution d'un projet individuel ou collectif, l'expérience d'une tâche qui mobilise l'imagination, le raisonnement,

(1) BLOUET-CHAPIRO (C.). — L'étude de l'acte d'enseignement, in *Le psychosociologue dans la classe* de G. FERRY et C. BLOUET-CHAPIRO, Paris, Dunod, 1984.

(2) *Cahiers du C.O.P.I.E.*, n° 1. Formation des enseignants, 1979.

le sens de la décision, la persévérance dans l'exécution a un effet global de maturation personnelle;

— le perfectionnement des savoir-faire techniques, intellectuels, sociaux qui s'opère dans la réalisation d'une tâche est transférable à d'autres tâches, dans d'autres situations. Le transfert implique à la fois transposition et ajustement à des contextes et des objectifs différents. Il joue sur l'analogie, c'est-à-dire la similitude et l'altérité.

Dans cette optique, la question n'est pas de savoir si une recherche conduite dans le cadre de la formation permettra aux futurs éducateurs ou éducatrices de parvenir à des résultats utilisables dans leur pratique professionnelle, mais si la démarche de recherche est assez mobilisatrice dans les limites de temps qu'on peut lui consentir et assez « technique » pour constituer une expérience qui a son sens en elle-même. Tout objet de recherche pris dans le champ de l'éducation, et même en dehors, serait valable, qu'il se rapporte directement ou non aux pratiques éducatives concrètes des acteurs en formation. C'est plutôt l'intérêt personnel pour un thème ou pour un mode d'approche qui devrait alors commander les choix. Prendre du recul, « s'égarer » pour un temps dans un ailleurs, différer « d'une certaine façon et autant que faire se peut » (1) le retour au lieu familier de la fonction professionnelle pour l'appréhender autrement. Telle est la dynamique du détour.

L'autre conception vise à intégrer les activités de recherche au processus de formation de manière beaucoup plus fonctionnelle. Seules devraient être retenues les recherches qui sont en rapport direct avec les pratiques didactiques et pédagogiques et qui peuvent « servir » à comprendre et à contrôler l'acte éducatif. Dans cet esprit, Antoine Prost établit une distinction entre les recherches sur l'éducation qu'il juge inappropriées à la formation des enseignants (par exemple celles qui portent sur l'histoire ou la sociologie de l'éducation) et les recherches en éducation, celles qui s'attachent à décrire, à analyser et à évaluer les pratiques éducatives : processus didactiques, stratégies pédagogiques, comportements des enseignants et des élèves en situation (2). L'objectif qu'il privilégie en préconisant ce choix est le développement chez l'enseignant en formation des attitudes qu'il juge essentielles à la conduite des actions éducatives : « une attitude positive, expérimentale, rationnelle », et une « attitude clinique ». C'est l'esprit de ce type de formation que nous avons appelé « centré sur l'analyse » qui cultive la vigilance, l'attention à la singularité des

---

(1) Voir en exergue de cet article la citation de Michel Foucault.

(2) PROST (A.). — *Op. cit.*, pp. 191-193.

situations, à l'inattendu et à l'impensé de la transaction éducative. Les recherches qui utilisent l'observation méthodique in vivo, les recherches-actions qui articulent l'expérimentation de nouvelles méthodes ou de nouveaux modes d'organisation pédagogique et l'analyse de leurs implications et de leurs effets entrent exactement dans un tel projet formatif.

\*  
\* \*

Dans la formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs, le recours à la recherche pour une information sur ses « résultats », pour une initiation à ses méthodes et à ses techniques, pour un apprentissage de l'élaboration et de l'exécution de projets, pour la vertu de sa démarche, pour l'entraînement à l'analyse des situations : autant de modalités qui ne prennent sens que par rapport à une intention formative particulière qui n'est pas toujours élucidée. Mais ce qui est également en cause c'est l'idée plus ou moins stéréotypée ou mythifiée de la recherche à laquelle se réfèrent les discours sur la formation. En sciences humaines et particulièrement dans le champ éducatif les processus doivent être appréhendés dans leur irréductible complexité, on ne saurait s'en tenir à un modèle de scientificité unique et réducteur.

D'ailleurs il ne s'agit pas seulement de modèles mais de l'esprit de recherche. La tendance générale est de privilégier plutôt la méthodologie que la problématique, plutôt des hypothèses à vérifier que des questionnements à développer, plutôt la preuve à administrer que des significations à faire surgir. On risque ainsi d'étouffer la passion de savoir et d'abolir l'expérience aventureuse dans laquelle elle engage.

Gilles FERRY  
Université de Paris X.  
Laboratoire de Sciences de l'Éducation.

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE. QUELS ENJEUX ?

M. TIXERONT - N. LESELBAUM

*Résumé.* Les Centres Pédagogiques Régionaux assurent depuis 1952 la formation professionnelle des enseignants du second degré en organisant des enseignements de pédagogie générale, une initiation à la didactique des disciplines et une formation pratique à l'aide de différentes formules de stages. Depuis 1980, le volume de ces formations s'est fortement développé. Les auteurs se proposent d'observer ces aménagements récents dans 6 centres, sur 6 formations générales et une formation disciplinaire. Pour ce faire, ils ont élaboré une grille d'observation qui leur permet de décrire successivement :

- l'organisation matérielle de la formation : lieu, dates et durée, convocation, intervenants, participants-stagiaires ;
- son contenu : objectifs, thèmes traités ;
- son déroulement : méthodes employées, attitudes des participants.

R. B.

*Abstract.* The regional teachers' training colleges have, since 1952, undertaken the various professional training of secondary teachers, providing various courses in general education and in specialist subjects. Since 1980, the scope of these courses has vastly increased. The authors propose to discuss these recent developments in 6 colleges, covering the material of 6 general courses and of specialist course. In order to do this, they have prepared a grid which will enable them to discuss successively :

1. The essential organisation of the course : place, dates and length, meeting place, people taking part.
2. Content : objectives and themes.
3. Progress of the course : methods employed, attitudes of participants.

### 1. LES BUTS DE LA RECHERCHE

La formation professionnelle des enseignants du second degré, certifiés et agrégés, est confiée en France depuis 1952 aux Centres Pédagogiques Régionaux. Cette structure a subi des réaménagements, sans que pour autant soit modifiée sa mission essentielle : former aux pratiques de l'enseignement les futurs professeurs des lycées et collèges. La formation conduite dans les Centres Pédagogiques Régionaux est triple : d'une part, elle dispense les connaissances élaborées qui fondent une pédagogie générale ; d'autre part, elle initie à la didactique des différentes disciplines ; enfin, elle assure les conditions d'une formation pratique par des stages dits « en situation » et « en responsabilité »

On sait que cette formation professionnelle se situe après la formation universitaire dans les diverses disciplines et que l'acquisition de connaissances théoriques, très spécialisées et d'un haut niveau est dissociée du temps de l'apprentissage du « métier d'enseignant »...

L'étude conduite à l'Institut National de Recherche Pédagogique s'explique notamment par le fait que le volume de la formation des stagiaires dans les Centres Pédagogiques Régionaux (organisée jusqu'en 1980 par le texte fondateur de 1952) a dans les cinq dernières années considérablement augmenté. Les textes officiels (1) ont introduit dans ce système de formation qui, jusque-là, était resté figé, des aménagements profonds. Ce sont ces aménagements que nous avons tenté d'observer, en assistant à quelques-unes des actions de formation conduites dans six Centres Pédagogiques Régionaux pour en décrire le fonctionnement.

Notre observation a cherché plus particulièrement à répondre aux quatre questions suivantes :

— comment s'articule la formation académique et la formation professionnelle des professeurs ?

— L'évolution des formations en Centre Pédagogique Régional s'organise-t-elle autour d'un projet global et cohérent ? Et si oui, lequel ?

— La multiplicité et la variété des actions de formation reflètent-elles la diversité des instances dont dépendent ces actions de formation ou celle des besoins et des demandes des stagiaires ?

— Est-il possible de dégager un (ou des) modèles implicites de ce qu'est (ou doit être) l'enseignement, à partir des pratiques observées ?

Nos observations ne prétendent pas être exhaustives. Leur objectif n'est pas de passer au crible chacune des interventions programmées dans les Centres Pédagogiques Régionaux, encore moins de porter un jugement de valeur sur elles. Nous avons voulu seulement approcher ce qu'est la pratique réelle de la formation, prendre la mesure de ce qui distingue les pratiques observées, des *intentions* affirmées dans les circulaires officielles et connaître l'orientation générale des programmes de formation et des objectifs de chaque action.

Ainsi, nous avons élaboré de façon empirique des outils d'observations et d'analyse que nous avons réunis dans une grille afin de

---

(1) Cf. Les Bulletins Officiels du Ministère de l'Éducation Nationale du 17/07/1980, du 11/08/1981 et du 12/05/1985.

décrire la nature des liens entre la formation générale et la formation didactique proposée dans les Centres Pédagogiques Régionaux, la convergence (ou dispersion) des actions de formation et leurs articulations avec les besoins et demandes.

La grille ainsi utilisée nous a permis une certaine objectivité et homogénéité de l'observation conduite sur seize journées de formation.

Trois axes ont servi de trame à la grille :

1. Les conditions matérielles de tout genre et les contraintes institutionnelles : sont-elles de nature à entraîner un bon fonctionnement ou un dysfonctionnement ?

2. Le contenu de la formation, ses thèmes traités, ses objectifs : s'articulent-ils intelligiblement entre eux, avec les autres aspects de la formation, avec les besoins et/ou demandes ?

3. Le déroulement des journées de formation et des attitudes des participants : permet-il de dégager les modèles sous-jacents à la pratique des formations ?

## 2. LES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Parmi les actions de formation étalées sur seize journées observées dans six villes, douze ont trait à la formation générale ; quatre concernent la didactique de la philosophie.

La disproportion de l'ensemble des données recueillies sur la formation générale et sur la formation didactique s'explique par le caractère quasi-confidentiel que prend souvent cette dernière ; conduite par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ou des conseillers-tuteurs mandatés par leur Inspecteur Pédagogique Régional, elle se déroule « à part » de la formation générale ; son calendrier est souvent difficile à connaître, et elle est dispensée la plupart du temps (surtout en philosophie) dans des groupes où la présence d'observateurs apparaît incongrue.

À l'inverse, notre présence lors des actions de formation générale entre novembre 1983 et février 1984 a été aisément acceptée. Nous avons regroupé les principales données dans deux tableaux (tableau des journées de formation générale pages 40-41 — tableau des journées de formation à la didactique p. 42).

TABLEAU DES JOURNÉES DE FORMATION GÉNÉRALE

	Centre 1	Centre 2	Centre 3	Centre 4	Centre 5	Centre 5
Formation générale						
Durée de l'action de formation	— 1 jour	— 1 jour — 1 jour	— 2 fois 1 jour — 2 fois 1 jour — 1/2 jour 2 fois	— 2 jours — 1 jour	— 1 jour — 1/2 jour	— 1 jour — 4 fois 1/2 jour
Lieux de formation	Centre pédagogique de formation	Établissement scolaire 2nd cycle	— Collège — Théâtre municipal — Établissement scolaire	— Institut d'orientation — Centre pédagogique de formation	— Centre pédagogique de formation	— Centre pédagogique de formation
Thèmes	Psychologie de l'adolescent	— Vie scolaire et vie administratif. Statut des fonctionnaires — Relations dans la classe	— Vie scolaire et vie administratif. — Relations entre partenaires de l'éducation — La psychologie: qu'en attendez-vous? — Processus d'influences inter-person.	— Vie de l'établissement — L'orientation — Bilan de la formation du 1 <sup>er</sup> trimestre Analyse des besoins des stagiaires	— L'orientation — Temps de travail des élèves et rythmes scolaires	— Sensibilisation aux techniques de l'audio-visuel — Formation à l'audio-visuel

Qualité des intervenants	Universitaire (Professeur)	Proviseurs, principaux, conseillers d'orientation	— Équipe « vic scolaire » (2) — universitaire — universitaire	Équipe « vic scolaire » (2) — Directrice du Centre de formation	— Équipe d'éducateurs — « Amateurs du Centre de formation	— Professeurs ayant une spécialité
Méthodes	Présentation commentée de bibliographies	— Étude d'un document ; questions-réponses — Conférence	— Travaux de groupes — Travaux sur documents Elaboration de « produits » Evaluation — Exposé magistral — Compte rendu d'un travail de recherche	— Jeux de rôles Travaux de groupes ; évaluation d'une synthèse — Concertation travail en « ateliers » ; mise en commun des propositions ; évaluation	— Travail par groupes à partir d'enquêtes menées par les stagiaires — Idem	— Analyse préalable des besoins — Réponse aux demandes ; — Évaluation
Objectifs ponctuels	Donner des sources d'information	— Informations pratiques — Information théorique ; susciter l'implication ; favoriser échanges	— Favoriser implication et investissement — Idem — Fournir des sources d'information — Sensibiliser à la relation	— Intégration dans le milieu éducatif — Investissement du stagiaire dans sa formation	— Prise de conscience du fonctionnement du système éducatif — Prise de conscience du « vécu » des élèves	— Transmission de savoir-faire — Idem

(2) Équipe « vic scolaire » : dans chaque académie autour du Recteur, quelques chefs d'établissements, conseillers d'orientation, etc., forment une équipe qui participe aux actions de formation des futurs enseignants et cadres de l'Éducation Nationale, tout en exerçant, dans leurs établissements.

**TABLEAU DES JOURNÉES DE FORMATION  
À LA DIDACTIQUE**

Didactique	Centre 1	Centre 3	Centre 6
<i>Lieux</i>	Lycée	Centre de Documentation Pédagogique	Centre de formation
<i>Durée</i>	2 journées	1/2 journée	2 journées 1/2
<i>Thèmes</i>	Didactique de la discipline en fonction des besoins des stagiaires	La lecture des textes en philosophie	Pourquoi la conscience est-elle une notion difficile ?
<i>Intervenants</i>	Inspecteur Régional (I.P.R.)	Tuteur	Inspecteur Régional (I.P.R.)
<i>Méthode</i>	Questions/ réponses à partir d'un document distribué	Recherche didactique en commun Régional (I.P.R.)	Exposé de l'Inspecteur
<i>Objectifs</i>	Apprentissage de savoir-faire	Appropriation de méthodes déjà constituées	Apprentissage de la construction d'un cours

### 3. ANALYSE DES DONNÉES

#### 3.1. L'organisation matérielle de la formation

(Choix des lieux, temps imparti à telle ou telle action, contraintes auxquelles sont soumis les professeurs-stagiaires, choix des intervenants.)

*Les lieux* où se déroule cette partie de la formation des futurs enseignants sont très divers : on observe généralement que dans les académies qui occupent un large espace géographique (plusieurs départements) un effort est fait pour faciliter l'accès aux réunions des stagiaires éparpillés sur le territoire et pour économiser leur temps : une même action, dirigée (ou non) par les mêmes intervenants, sera programmée simultanément (ou non) dans les différents chefs-lieux des différents départements. La nécessité de cette dispersion, dont les avantages sont évidents, peut nuire à l'homogénéité de la formation (mais, est-ce un objectif à se fixer ?) et surtout faire obstacle au vœu de concertation, de négociations et d'échanges des formateurs et des formés et à l'articulation des différentes actions.

Les lieux retenus (lycée, collèges, locaux appartenant aux Centres régionaux d'information, d'orientation et de formation) ne semblent pas avoir été choisis en fonction d'une intention globale et raisonnée. On pourrait imaginer, en effet, que la diversité des lieux de formation répond au désir de marquer une rupture entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant en formation ; ou encore que le changement de lieux de formation favorise chez le stagiaire la prise en compte d'une réalité multiple qui déborde le cadre scolaire... On pourrait imaginer que cette diversité de lieux de formation vise à faire prendre conscience des échanges nécessaires entre les partenaires divers de l'éducation, etc.

Mais il semble que cette diversité répond seulement à des contraintes matérielles, et les lieux choisis se trouvent souvent inadéquats aux actions de formation même si un effort réel est accompli par certains centres de formation pour adapter le choix des locaux au travail envisagé.

*Les dates retenues pour les stages et leur durée* témoignent du même souci de respecter l'ensemble des obligations auxquelles sont soumis les stagiaires (services d'enseignement) et de rendre compatibles les différents aspects de leur formation : très généralement on utilise la journée et/ou la demi-journée qui en principe est réservée *chaque semaine* à la formation animée par le Centre. Cependant, on n'évite pas toujours l'interférence de plusieurs actions de formation (exemple : les stages en Sciences Économiques et technologiques).

D'autre part, le thème retenu, le choix des intervenants et/ou des modes d'intervention, une certaine conception des objectifs divers, font qu'un stage peut se dérouler aussi bien dans le cadre d'une demi-journée que d'une journée entière, ou de deux, ou de trois (parfois échelonnées), ou occuper l'espace d'une semaine. Le danger principal est bien évidemment ici le risque de morcellement des actions de formation ; penser et assurer la nécessaire continuité des actions de formation à l'intérieur d'un programme cohérent est difficile lorsque l'éparpillement dans le temps s'ajoute à la diversité des lieux. Ce morcellement s'oppose aussi à la constitution et/ou à la stabilité de groupes de futurs professeurs, et occulte l'idée selon laquelle la formation passe aussi par l'intégration et la participation à une communauté enseignante.

La durée de l'action de formation, ainsi que le choix des dates apparaît rarement comme ayant donné lieu à une négociation ; très souvent, le calendrier en est communiqué aux stagiaires après leurs prises de fonction dans les établissements. Les stagiaires se plaindront

souvent, le calendrier en est communiqué aux stagiaires après leurs prises de fonction dans les établissements. Les stagiaires se plaindront souvent qu'une ou deux séances n'aient pas précédé leur premier contact avec les classes; les intervenants se plaindront d'une incompatibilité entre leurs objectifs et la durée d'intervention allouée par la direction du Centre pédagogique. Dans les meilleurs des cas, le choix des lieux, de la date, de la durée des réunions font l'objet d'une réflexion préalable, appuyée sur l'expérience des années précédentes, et ces choix sont élaborés en commun par tous les partenaires de la formation. Reste qu'à tort ou à raison les stagiaires font toujours état d'une surcharge d'obligations diverses.

*Les convocations* révèlent les mêmes diversités dans les politiques suivies par les différents Centres pédagogiques: elles peuvent avoir été expédiées d'un mois à une semaine à l'avance (il semble, en outre, que les délais de réception varient beaucoup suivant les établissements); elles sont plus ou moins explicites quant au contenu de la séance, et à ses objectifs; elles mentionnent ou non le nom des intervenants et leur qualité; bref, elles favorisent ou découragent d'avance l'implication et des formateurs et des formés en rendant possible ou non un travail préalable d'information ou de réflexion, ou en le demandant explicitement.

*Les intervenants* ont des statuts très variés: Proviseurs, Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale, Inspecteurs d'Orientations, Conseillers d'orientation, Directeurs d'Écoles Spécialisées, Conseillers auprès du Recteur, Professeurs d'École normale, Animateurs des Centres de Documentation Départementaux, Professeurs formés au travail en groupe, Représentants de fédérations de parents d'élèves, Inspecteurs, Conseillers-tuteurs, Universitaires... Diversité qui reflète bien la complexité du monde éducatif mais qui reflète aussi la fragmentation et, quelquefois, la dispersion des tâches d'éducation: si, souvent, dans la formation générale (au moins six fois dans l'ensemble des cas observés), ce sont des équipes de formateurs qui élaborent le programme, les objectifs et assurent l'animation des séances, dans nombre d'autres cas, et toujours en didactique de la discipline, les intervenants sont seuls (particulièrement les Universitaires et les Inspecteurs pédagogiques régionaux) et leurs actions ne sont pas coordonnées aux autres interventions; la cohérence de ces actions avec l'ensemble du programme et son objectif global n'est pas toujours claire ni explicitée. Ce défaut s'accroît lorsqu'on pratique une « sous-traitance » des actions de formation.

Quant aux *participants-stagiaires*, leur présence est tantôt obligatoire, tantôt facultative, tantôt optionnelle; l'existence de listes

d'émargement ne paraît pas être déterminante pour expliquer les taux variables d'absences, de retards, de départs en cours de séance; il est vrai qu'aucune sanction n'existe. L'assiduité et la ponctualité ne semblent pas impossibles lorsque les conditions d'une implication personnelle ont été réunies. Ajoutons que la différence de taille des groupes (qui vont de la centaine ou plus, à des mini-groupes de cinq ou six stagiaires sollicités par l'Inspection de la discipline) rend difficile l'évaluation précise de la participation.

### 3.2. Le programme des journées de formation

#### a) *Les thèmes retenus et les objectifs poursuivis:*

Les libellés des programmes officiels de formation générale (B.O.) assurent une base de départ commune aux choix des différents C.P.R. Les thèmes retenus sont cependant très différents d'une académie à l'autre, même lorsqu'ils se maintiennent dans ce cadre, encore davantage s'ils s'en démarquent plus ou moins: on traitera ainsi, durant les séances, des aspects institutionnels de la vie enseignante, ou de ses aspects administratifs (orientation, vie scolaire, statut des fonctionnaires), de ses aspects relationnels (relations dans la classe, relations entre les divers partenaires de l'éducation...), des conditions psycho-socio-culturelles de la transmission des savoirs (psychologie de l'adolescent, psychologie du groupe, rythmes scolaires, apports divers des sciences psychologiques aux pratiques pédagogiques...); ou bien l'on s'orientera vers l'acquisition de techniques (formation à l'audio-visuel, à l'informatique, au travail de groupe...) ou bien on consacrerà une ou plusieurs séances à l'analyse des besoins des stagiaires et/ou au bilan de la formation.

Les actions de formation dans la didactique de la discipline peuvent, elles, être consacrées à l'élucidation d'une partie du programme des élèves, ou d'un point quelconque de la discipline, ou à la réflexion sur des pratiques (exemple: la lecture des textes philosophiques).

La pluralité des contenus est ici encore signe de richesse dans la formation, signe que la multiplicité et l'étendue des besoins ont été pressenties et qu'on s'efforce d'en embrasser la plus grande partie compte tenu des contraintes de temps.

Si, cependant, on observe quelquefois frustration et déception tant du côté des formateurs que de celui des formés, cela tient moins au programme choisi ou à son aspect nécessairement fragmentaire qu'à son mode de choix et à sa mise en œuvre: dans la plupart des cas, ce sont les Directeurs de Centre qui ont arrêté le programme de

formation générale, les Inspecteurs, le programme de formation en didactique. Il n'y a eu concertation ni entre les formateurs, ni a fortiori entre les formateurs et les formés. L'articulation entre elles des actions de formation reste nébuleuse; en particulier, il semble n'exister nul pont entre la formation générale et la formation à la didactique de la discipline. Quelquefois, l'absence de concertation préalable est corrigée par l'effort de consultation des stagiaires, lors des séances, en vue de choisir l'approche du thème.

La multiplicité des thèmes induit celle des *objectifs*. À une même séance peuvent être attribués des objectifs multiples: communiquer des informations pratiques, augmenter le capital des connaissances théoriques des formés, fournir un outil d'analyse d'une situation donnée, ou transmettre des savoir-faire ou des recettes, susciter l'implication du futur maître dans sa formation et dans sa pratique au lycée ou au collège, favoriser les échanges entre formés, entre formateurs et formés, ou encore rendre possible la « catharsis » en offrant l'occasion au néophyte angoissé ou révolté de décrire « son » expérience et de s'en distancier. Rarement explicités dans les convocations, ces divers objectifs le sont le plus souvent lors de l'ouverture des séances.

#### b) *Les méthodes employées:*

De la diversité des thèmes et des objectifs, des différents niveaux d'élaboration de la réflexion préalable au choix des programmes, découle un fourmillement de méthodes plus ou moins réfléchies, rodées et maîtrisées: on passe d'une conférence ex-cathedra pour grand public à un cours d'universitaire pour public spécialisé, à une séance de travail minutieusement préparée, pour laquelle on a demandé aux stagiaires un travail préalable d'information ou de réflexion, qui fait alterner le compte rendu d'enquêtes, les travaux sur documents, les travaux de groupe, les jeux de rôles, les synthèses en réunion plénière, les débats, etc., et qui débouche sur un travail ultérieur de mise au point personnelle ou collective. L'intervenant monopolise la parole ou s'efface pour laisser la place aux demandes, critiques et revendications. Quelquefois un équilibre heureux s'établit. L'information mutuelle et l'implication de tous manifestent que les partenaires se sont reconnus comme collègues, majeurs, égaux et tous concernés par une tâche commune. Ces moments de grâce sont rares. La conscience des manques (chez les formés mais aussi chez les formateurs) est plus aiguë que celle du profit qui est sans doute plus important que ne le laissent supposer les réactions immédiates.

Il est prévu quelquefois à l'issue des stages une séance d'évaluation (auto ou co-évaluation); sa pratique est difficile mais elle semble répondre à un besoin profond.

c) *Les attitudes*

Il nous a paru, au cours de l'étude, que les comportements et attitudes des stagiaires ne pouvaient être observées de façon réellement objective: les observateurs se trouvaient eux-mêmes impliqués à plus d'un titre (auditeurs, enseignants, spécialistes de philosophie, souvent conseillers ou tuteurs en exercice...); et, surtout, nous ne disposions pas d'un outil adéquat qui aurait pu arracher cette observation à sa subjectivité. Il existe des grilles d'observation fondées sur une typologie des attitudes: exemple: grilles de Flanders ou de Postic (1) mais leur utilisation était rendue difficile par le nombre souvent élevé des participants aux actions observées. Enfin, une telle observation n'aurait été possible que si les enquêteurs avaient été plus nombreux et avaient donc pu se partager les tâches.

Nous pouvons cependant affirmer que les réactions des stagiaires varient extraordinairement en fonction des multiples aspects des actions liées aussi bien au temps, aux lieux, à la taille et à la forme des groupes qu'aux thèmes dont on traite, à la méthode choisie, au statut et à la personnalité des intervenants. De la passivité fuyante et du rejet à l'activité responsable et enthousiaste, toute la gamme des attitudes est présente et leur métamorphose continuelle. S'il fallait chercher des constantes, on pourrait peut-être faire état d'une anxiété diffuse, liée sans doute à l'ambiguïté du statut d'élève-professeur et à la complexité de la situation nouvelle qu'affrontent les stagiaires lors de leur année en C.P.R.; complexité que réfléchit l'organisation même de la formation.

Nous nous proposons de préciser ces premières remarques dans les conclusions tirées des entretiens conduits auprès des stagiaires et qui nous ont permis de comprendre les raisons de cette diversité d'attitudes et de comportements (cf. Rapport de Recherche, Institut National de Recherche Pédagogique, à paraître en 1987).

---

(1) Cf. Indications bibliographiques.

## CONCLUSION

Lorsque l'on compare les actions de formation conduites dans les différents C.P.R. et à l'intérieur de chacun d'eux, sur des sujets identiques, on ne peut que conclure à une extraordinaire diversité tant dans les contenus de la formation (malgré les programmes officiels) que dans ses modes d'organisation et de fonctionnement. Cette diversité ne conduit pas seulement à distinguer souvent de façon très radicale formation générale et formation didactique de la discipline. Elle est manifeste à l'intérieur de chacun des domaines.

En outre, l'émiettement et la disparité des pratiques de la formation et surtout une vision ambiguë des statuts, de l'ambivalence des rôles de chacune des instances engagées et l'obscurité qui règne quant au partage des responsabilités et du pouvoir de décision expliquent les tensions de certains stagiaires débordés.

L'explicitation des objectifs, des raisons du choix du lieu et du temps, l'effort d'articulation des différentes parties de la formation, la concertation préalable à tous les niveaux favoriseraient bien évidemment l'implication de tous les acteurs de l'action. Mais cette explicitation est rendue difficile par la multiplicité même des instances de formation.

La dispersion des stagiaires, la diversité des tâches des uns et des autres, l'absence peut-être d'un consensus réel sur les finalités dernières et l'importance de la formation ainsi que sur la question de savoir qui en dernier ressort a (ou devrait avoir) autorité en cette matière, apparaissent comme causes fondamentales du malaise tant des formateurs que des formés. Il nous a semblé que le dysfonctionnement, là où il apparaît, révèle des conflits de pouvoirs.

Bien des questions naissent en effet des remarques qu'on peut faire sur l'importance variable relative, accordée dans chaque C.P.R., aux formations générales et aux formations de didactique de la discipline, sur l'hétérogénéité des thèmes et des méthodes de ces formations : faut-il privilégier l'information ou la formation ? l'appropriation d'un savoir académique ou l'approche réflexive d'une pratique ? Ces deux approches s'excluent-elles ou se complètent-elles ? La demande (largement majoritaire) par les stagiaires d'informations toujours jugées incomplètes (informations pratiques et savoir académique) et de recettes (réponses automatiques à des difficultés ponctuelles) n'oculte-t-elle pas un refus d'auto-formation, c'est-à-dire l'acceptation du statut nouveau d'enseignant ? Les divers objectifs peuvent-ils être atteints simultanément ou doit-on les dissocier ?

Comment les hiérarchiser et au nom de quel modèle implicite de formation ? À notre avis, ces divers points devraient être éclairés mais à notre connaissance, ils ne l'ont pas été.

Il est certain que des modèles sous-jacents de la formation et de la profession fonctionnent de façon occulte chez tous les partenaires et orientent les choix, les pratiques et les réactions. La pluralité de ces modèles n'est pas un mal en soi, bien au contraire ; mais il conviendrait qu'ils soient tirés au clair, réfléchis, formulés, que leur opposition ou leur complémentarité fasse l'objet d'une analyse.

Pourtant, on peut dégager de cette étude quelques idées forces.

Les dysfonctionnements se réduisent là où sont possibles, là où sont instaurés :

- l'analyse des besoins et des demandes ;
- la concertation préalable ;
- la définition nette des finalités et des objectifs ;
- l'articulation des demandes de formation, des contenus et des formes de cette formation ;
- la coordination des actions de formation ;
- les conditions matérielles et autres de l'implication des partenaires.

M. TIXERONT

Professeur associé à l'INRP

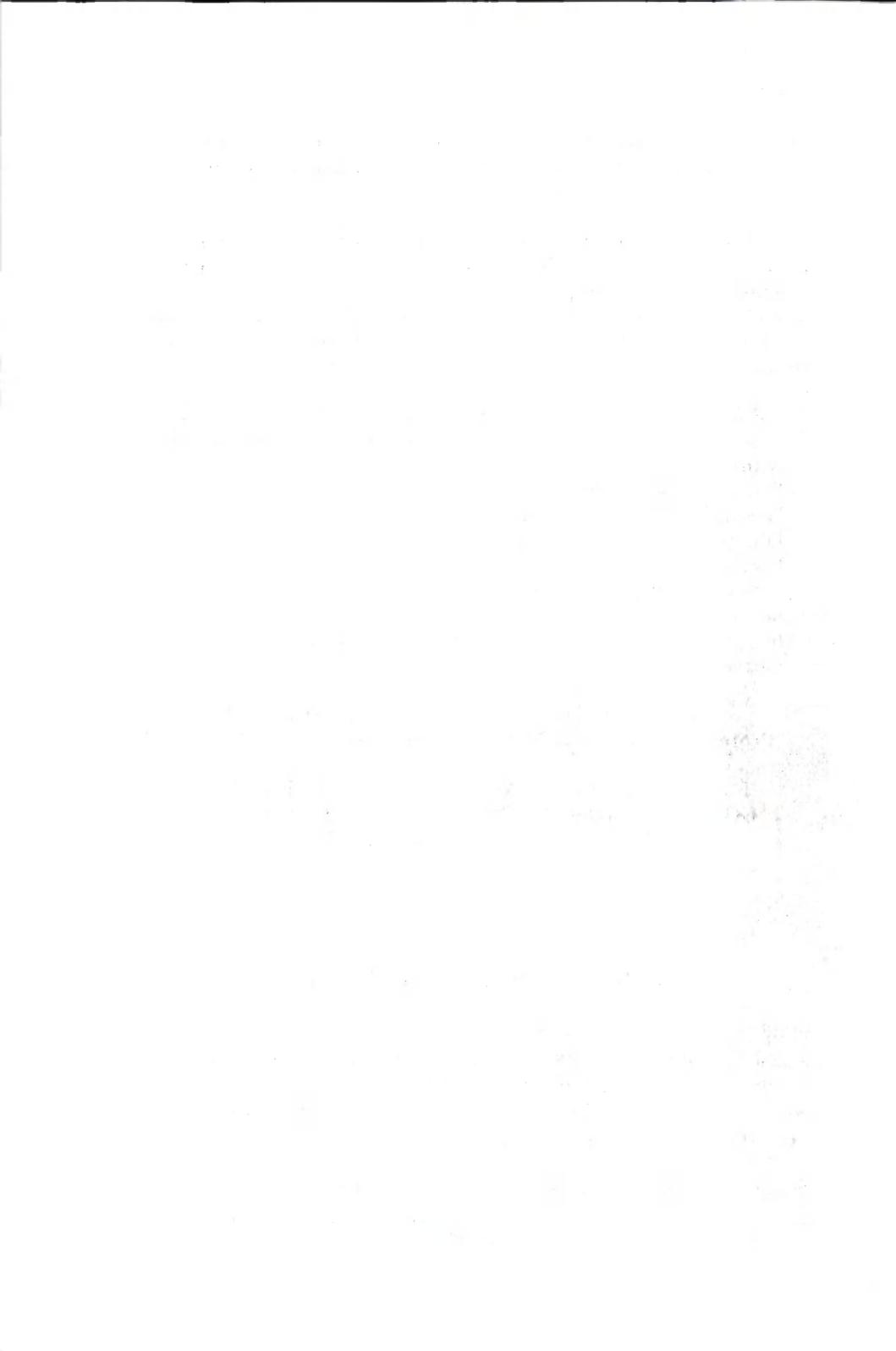
N. LESELBAUM

Chargée de recherche à l'INRP

*Équipe de Recherche-INRP* : DARQUETS L., FRANK J.,  
GOMAR M., MOSCONI N., PRADELLES A., PELPEL P.,  
PROST P., RICHER J., TIXERONT M.

## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- PERETTI (A. de). — Les points d'appui de l'enseignement. INRP (pp. 429-483).
- MASSONAT - PIOLAT - KOHN. — Formation par l'observation des situations éducatives, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 43, 1978.
- MORRISSON - MAC INTYRE. — Profession enseignante. — A. Colin, Paris, 1975.
- PELPEL (P.). — Conseil et formation : un guide pour le conseil pédagogique. C.R.D.P., Paris, 1984.
- POSTIC (M.). — La relation éducative. — PUF, Paris, 1979.
- PROST (A.). — Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, 1973.



## L'ENSEIGNANT ET LA REPRÉSENTATION DE SA DISCIPLINE

Jacques NIMIER

*Résumé.* À partir d'un exemple précis, celui de Claire, professeur de mathématiques, J. Nimier présente une vue d'ensemble des différentes représentations que l'enseignant de mathématiques a de sa discipline :

- « objet idéalisé » menant à un « monde du miracle » ou « refuge » ;
- « ensemble de règles », domaine de la loi ;
- « objet interne » lié au fonctionnement de la pensée sans rapport avec la réalité ou
- objet externe : activité liée à la réalité et au service d'autres sciences ;
- objet à construire ou vérité à découvrir.

Ainsi mises en évidence, ces différentes représentations de la discipline permettent d'appréhender les façons d'enseigner différentes dans la mesure où la représentation est définie comme articulation entre le contenu disciplinaire et la relation pédagogique.

L'auteur termine son article en soulignant qu'une même recherche systématique sur d'autres disciplines serait à faire (1).

F. V.

*Abstract.* Taking a concrete example, that of Claire, a teacher of mathematics, J. Nimier presents an overall view of the different impressions which the teacher of mathematics may have of his subject :

- an « idealized object » leading to a « world of wonder » or « a kind of refuge » ;
- a « set of rules », having the nature of laws ;
- an « internal object » allied to the function of thought and bearing no relation to reality, or
- an « external object » : an activity linked to reality and placed at the service of other sciences ;
- an object to be constructed or a truth to be discovered.

By setting forth these different impressions of the subject, in this fashion, we are enabled to apprehend different fashions of teaching, insofar as the impression is defined as a bridge between the content of the subject and the manner of presenting it.

In closing, the author would emphasize that a similar systematic research into other disciplines is indicated (2).

(1) Cet article a fait l'objet d'une communication au congrès « Recherche en Sciences de l'Éducation et Formation des enseignants » organisé par l'A.T.E.E. du 1<sup>er</sup> au 5 septembre 1986 (cf. p. 139).

(2) This article has already been read at the A.T.E.E. Symposium on « Research in Educational Sciences and Teachers' Training » (1-5 september 1986).

## INTRODUCTION

Contenu disciplinaire et relation pédagogique sont les deux faces d'une même médaille qui n'existent pas l'une sans l'autre et, par conséquent, il ne peut être question de relation pédagogique sans contenu ni de contenu disciplinaire sans relation pédagogique. Vouloir considérer les mathématiques, l'histoire, l'anglais comme des entités, c'est oublier que dans la pratique les mathématiques n'existent par pour l'élève sans le professeur qui les enseigne. Car il a devant lui Rosine ou Brigitte enseignant les maths, Bertrand ou François enseignant l'anglais. Or Rosine et Brigitte n'enseignent pas les mêmes mathématiques ! Même si l'une et l'autre aboutissent aux mêmes résultats, utilisent les mêmes théorèmes, elles ne « vivent » pas leurs mathématiques de la même façon. Elles n'ont pas la même « représentation » de leur discipline. Une recherche effectuée auprès de nombreux professeurs de mathématiques (1) montre, par exemple, que pour certains leur discipline est un lieu où ils cherchent à s'isoler alors que pour d'autres c'est un instrument privilégié de communication. Et c'est cette « représentation » de sa discipline qui à la fois fonde l'intérêt de l'enseignant, sa façon de la présenter à ses élèves et même sa manière de rentrer en communication avec ceux-ci.

C'est ainsi que chaque professeur donne à son enseignement une coloration qui lui est personnelle. Et c'est sa richesse. Son enseignement est en quelque sorte une expression de lui-même. Autrement dit un enseignant ne fait pas que parler de mathématiques (par exemple) avec un élève. Il parle. C'est-à-dire que dans tout énoncé de mathématiques proposé en classe il est présent, il communique quelque chose de lui-même. Par son ton, par le moment qu'il choisit pour apporter telle information mathématique (trop tôt, trop tard, au moment désiré par l'élève...), par le choix de la méthode proposée (facile, difficile...), par le lieu où il porte son attention (le résultat de l'exercice, la rigueur du raisonnement, l'écriture, la présentation graphique...), par le climat qu'il contribue à imposer dans la classe (de sérieux, de jeu, de drame permanent...), l'enseignant communique avec l'élève au niveau de son imaginaire, de ses propres fantasmes projetés sur les mathématiques, de ses désirs d'utiliser cet objet pour un but ou pour un autre.

L'élève ne reste pas neutre pour autant. Lui aussi a sa propre représentation (2), il est donc amené à entrer en résonance ou à

(1) Nimier J. — Recherche sur divers modes de relation à l'objet mathématique. Thèse d'État. Dir. : Professeur MAISONNEUVE. Paris X (1983).

(2) Voir : Nimier J. — Mathématique et Affectivité. Col. L. Pernoud. Éd. Stock.

s'opposer spontanément et le plus souvent inconsciemment à la représentation de l'enseignant. Et lui aussi communique à son tour quelque chose de lui-même: ses désirs (d'amour, d'estime, de réussite... ou parfois d'échec), ses peurs, ses solutions privilégiées pour s'ajuster au réel. C'est dans cette communication mutuelle à travers la discipline que se trouve en grande partie ce qui fait le moteur de l'investissement de l'élève et donc dans une certaine mesure sa réussite ou son échec dans cette matière.

Ainsi l'attention portée à cette communication élève-enseignant, par le biais de la discipline, aide à comprendre pourquoi certains élèves réussissent une année avec tel professeur et ont des difficultés l'année suivante avec un autre dans la même discipline car un professeur de gymnastique pour qui cela est avant tout « maîtrise du corps » ne fera pas la même gymnastique qu'un enseignant adepte de « l'anti-gymnastique » pour lequel il s'agit avant tout de « libération du corps ». Ces deux enseignants n'auront pas non plus, la même relation avec leurs élèves.

## ÉTUDE DE LA REPRÉSENTATION DES MATHÉMATIQUES

Étudions cette interaction à partir d'un passage d'entretien tiré d'une série de 30 entretiens cliniques enregistrés dont certains sont entièrement retranscrits dans ma thèse.

### *Claire et le fil mathématique*

« C. — Avant j'étais sûre d'avoir la vérité, d'avoir quelque chose de simple qui permettait de n'avoir plus à chercher dans la vie. Je crois que j'en avais besoin et j'en ai encore un peu besoin.

« N. — Quelle était à cette époque-là cette vérité ?

« C. — Il y avait, je crois, une notion d'organisation et d'ordre à mettre dans sa vie et aussi cette possibilité de déduction logique qu'on pouvait faire à travers tous les événements et tout ce qui vous entourait. Ceci permettait de les connaître et quand on connaît quelque chose on est mieux préparé à agir sur cette chose. J'avais l'impression que dans la vie on pouvait justement *tout faire entrer dans cette méthode* ou cette forme d'esprit. Je dirais encore *mettre les choses à leur place, mettre de l'ordre...* Les mathématiques c'était un domaine où j'étais bien, parce qu'il y avait quelque chose de continu, *il y avait un fil*, qui me reliait sans doute à d'autres et à ma propre valeur ; et je pense que, lorsque j'ai enseigné les mathématiques à cette époque, j'ai *cherché à le transmettre*. C'est un peu ridicule, mais j'avais l'impres-

sion que *je leur apportais ce fil directeur* ; je crois que j'avais cette idée sous-jacente dans mon enseignement ; ce qui faisait que *j'étais très directive parce que j'étais sûre*, enfin c'était assez net pour moi qu'ainsi ils seraient assez forts pour se débrouiller dans la vie et qu'ils seraient ainsi reconnus. J'étais assez directive, peut-être même très directive. »

Pour Claire les mathématiques étaient la Vérité. Pour elle comme pour certains enseignants cette discipline apparaît comme le mode idéal de pensée, la seule façon d'atteindre la Vérité. La « vérité » existe et certains professeurs de mathématiques l'ont rencontrée. Pour eux, les mathématiques ne sont pas une forme particulière de raisonnement mais le fonctionnement même de la pensée dans ce qu'elle a de parfait. C'est pourquoi il faut, d'après eux tendre vers ce mode de pensée. Ces professeurs sont habités en quelque sorte par un penseur qui raisonne toujours correctement et ils ont le souci constant de se comparer à ce penseur, de chercher à le satisfaire, par amour et non par crainte, par amour de la vérité, par amour de l'ordre qui apporte cette vérité dans le chaos d'une pensée qui ne s'y soumettrait pas.

Dans le même ordre d'idée, je suis toujours surpris au cours de formations d'enseignants, de voir la difficulté qu'ont certains d'entre eux à accéder à une pensée par association d'idées. Devant un mot inscrit au tableau si on leur demande d'écrire les mots auxquels celui-ci leur fait penser, ils restent souvent muets ou critiquent invariablement toute association d'idées suggérée par un participant car cela ne leur paraît pas pouvoir se déduire « logiquement » du mot donné. Ces enseignants ont aussi bien du mal à comprendre le « mode de raisonnement » de certains de leurs élèves qui n'ont pas encore accédé au raisonnement déductif. Que Pierre puisse associer le mot « perte » dans le texte d'un problème, à « soustraction » sans se poser le problème de savoir qui perd, leur paraîtra absurde. Ils ne comprendront pas que cet élève s'accroche à ce raisonnement par « proximité de mots » : « perte-soustraction », « gagne-addition », « ensemble de définition-ensemble  $R$  » etc... Il existe donc de la part de ces enseignants une tentation d'intolérance aux contradictions, aux incertitudes des élèves. Ils ont la vérité et leur seul souci est de la communiquer à ceux qui ne l'ont pas, de les faire bénéficier des richesses de cette vérité. Ces professeurs sont donc souvent très directifs, très « rigoureux » et font pression sur leurs élèves. C'est cette représentation que l'enseignant a des mathématiques comme vérité par exemple, qui va induire un certain mode de pratique pédagogique très directif.

*Les maths servent à canaliser certains désirs de Claire*

Essayons de mieux comprendre l'origine de cette représentation en cherchant la fonction qu'elle a dans la personnalité de Claire. C'est elle-même qui indique à quoi lui servait cette représentation. Elle explique comment cela lui permettait de « canaliser » une partie d'elle-même « non reconnue », c'est-à-dire non acceptée par elle à cette époque.

« C. — Je suis mère d'une enfant de 4<sup>e</sup>. Cette enfant n'est pas très attirée par les mathématiques. J'ai beaucoup de mal à la laisser prendre ses valeurs où elle veut alors qu'en principe c'est ce que j'aimerais faire. Mais je sens en moi ce désir qu'elle soit reconnue dans le monde mathématique, et en même temps je sens bien que ce n'est pas là-dedans qu'elle trouvera la vérité, qu'il existe en définitive des tas d'autres choses passionnantes, aussi vraies, aussi riches.

N. — Être reconnu, qu'est-ce que cela veut dire pour vous ?

C. — Je pense que la société propose des modèles qui sont reconnus, et il y a des *tendances qui ne sont pas reconnues*, il y a les marginaux, il y a tout ceux qui ne sont pas dans les moules et, en particulier, *les moules de la pensée abstraite*. Ils ne sont pas reconnus et, de ce fait, ils n'ont pas confiance en eux.

N. — Vous avez en vous des tendances qui risqueraient de ne pas être reconnues ?

C. — ... Je ne sais pas, je n'arrive pas à voir. C'est peut-être seulement le fait d'avoir envie de débrayer de temps en temps, *de faire des choses en fonction de son désir du moment*. Bon ! Il y a un certain nombre de valeurs qui sont la persévérance dans ce qu'on fait, la régularité, etc. Ces tendances sont reconnues et elles demandent beaucoup d'effort. J'aimerais bien ne pas les faire, mais je les fais quand même.

N. — Il y a en vous des désirs de révolte... de spontanéité.

C. — Peut-être plutôt de spontanéité dans la vie de tous les jours. Avoir la possibilité de *ne pas avoir un plan de sa vie*.

N. — Vivre suivant son désir ?

C. — Vivre suivant son désir, c'est cela. Son désir ou justement *toute cette partie étouffée qui est soit le sexe, soit l'émotion* et que je sens encore présente chez ma fille qui est prête à la vivre, parce qu'elle, elle n'est pas encore éteinte. Mais je me rends compte que je peux être pour elle un élément qui risque de diminuer sa spontanéité. Et dans ma propre vie c'est présent également. J'ai l'impression que *j'ai encore à découvrir tout ce que j'ai perdu* et que j'ai peu vécu, une manière de ressentir, de vivre *au niveau du ressenti plutôt qu'au niveau du projet*.

N. — Les mathématiques au contraire mettaient de l'ordre...

C. — Oui. Oui. Justement en mathématiques le *ressenti était inexistant*. Encore qu'il y avait le désir de faire plaisir à quelqu'un; c'était donc un aspect affectif; mais il y avait aussi *cette privation du plaisir de vivre*, de vivre le moment à cause de cette notion de projet, d'emploi du temps. Je suis encore encombrée de cela, j'ai l'impression de mesurer mon temps, chaque chose à une place... et on oublie de vivre tout simplement.

N. — En mesurant son temps...

C. — Oui, en calibrant, telle heure, telle chose; tant de choses dans une journée, il faut que cela tienne. Enfin je pense que c'est une façon de trouver ma sécurité. Mais je crois qu'avec mes élèves c'est pareil, mon rôle c'est *de les mettre dans un projet*, ils ont des choses à faire dans un certain délai, et c'est sûr que *leur vraie vie m'échappe*.

N. — Comment ?

C. — Une fois j'ai trouvé une rédaction qui était restée sur un bureau de mes élèves. J'ai lu ce qu'il avait écrit et je me suis dit : mais c'est magnifique, ma collègue de français, elle, elle sait des tas de choses de cet enfant, et moi je ne sais pas ces choses là. Il y avait dans ce devoir ce qu'il aimait ou ce qu'il voulait, il y avait des choses de sa vie. Quelle chance elle avait ! Ce souvenir m'est resté, j'ai encore à l'esprit le nom de cet enfant qui pour moi n'était que le « petit untel qui ne savait pas résoudre une équation ». Bien sûr il était quelqu'un pour moi mais quelqu'un qui *n'était pas vivant*. Une autre fois dans un conseil de classe une collègue de français, toujours, nous a lu un poème qu'un enfant avait fait ; c'était vraiment très touchant, on était très ému et j'ai vu cet enfant très différemment après. Je n'arrivais pas à travers ce que j'enseignais à les voir comme cela. »

Ces mathématiques, « fil conducteur », « vérité » permettent à Claire de « canaliser » une partie d'elle-même qu'elle définit comme « cette partie étouffée qui est soit le sexe soit l'émotion ».

Autrement dit pour Claire, c'est à l'intérieur d'elle-même que le problème se situe, c'est dans la dynamique de sa personnalité qu'elle trouve un équilibre entre des forces contradictoires : son émotion sensuelle et cet objet mathématique intériorisé, transformé par elle pour remplir une fonction, celle de marquer des limites (canaliser). C'est cette fonction remplie par les mathématiques qui est à l'origine de sa représentation.

Il est remarquable également que Claire projette sa propre dynamique interne à l'extérieur d'elle-même. D'abord dans la relation qu'elle a avec sa fille : « Toute cette partie étouffée qui est soit le sexe soit l'émotion et que je sens encore présente chez ma fille qui est prête à les vivre parce qu'elle, elle n'est pas encore éteinte. Mais je me rends compte que je peux être pour elle un élément qui risque de

diminuer sa spontanéité ». C'est-à-dire que Claire d'une part, identifie sa propre spontanéité à sa fille (alors qu'elle a certainement des combats intérieurs elle aussi) et d'autre part, elle s'identifie elle-même à cet objet mathématique intérieur chargé de « diminuer sa spontanéité » mais aussi de la « canaliser ».

On retrouve le même processus en classe. Reprenons ce qu'elle dit de son objectif en classe : « Je crois qu'avec mes élèves c'est pareil, mon rôle c'est de les *mettre dans un projet*, ils ont des choses à faire dans un certain délai et c'est sûr que *leur vraie vie* m'échappe ». Autrement dit, là encore elle projette sur ces élèves la partie d'elle « vivante » et se conserve comme fonction celle de l'objet mathématique intériorisé « mettre les élèves dans un projet », c'est-à-dire les « canaliser ».

On peut résumer en décomposant le processus ainsi :

— Une projection d'un fantasme élaboré par Claire (recherche d'une vérité, d'un fil conducteur) sur la science mathématique. Il va donner la représentation que Claire a des mathématiques : « les maths vérité ». (On ne peut pas faire n'importe quoi.)

— Dans un deuxième temps, ces mathématiques transformées vont être intériorisées par Claire et devenir un « objet mathématique » interne occupant une certaine fonction chez elle (canaliser certaines pulsions).

— Dans un troisième temps, Claire projette extérieurement cette structuration interne d'équilibre (pulsion condamnée-objet mathématique canalisant) pour donner une structure à ce qui l'entoure en particulier à sa classe, et y trouver ainsi le même équilibre (désirs des élèves-projet à leur imposer).

Là encore, c'est la fonction qu'un enseignant fait jouer à sa discipline, et qui se perçoit dans la représentation qu'il en a, qui conditionne sa pédagogie dans sa classe. Les choix rationnels dans ce domaine sont bien illusoire !

#### *Vue panoramique des diverses représentations des mathématiques*

Une étude sur un millier de questionnaires (cette étude ne concerne que les professeurs de mathématiques) permet maintenant de présenter les grands axes autour desquels se construisent ces représentations (1).

---

(1) Ceux-ci ont été obtenus par une analyse factorielle.

Première modalité: Les mathématiques sont pour beaucoup d'enseignants un objet plus ou moins idéalisé, ils en parlent comme de quelque chose de « beau », d'« harmonieux », à l'origine de sentiments agréables de l'ordre de l'« éblouissement », de l'« émerveillement », ou d'un « sentiment de quiétude ». Faire des mathématiques c'est pour certains prendre des « vacances ». Elles sont « un refuge » et « les aident à vivre ». Inversement d'autres enseignants déclarent ne plus s'y intéresser du tout en tant que telles.

Pour ce mathématicien qui me relatait une expérience de sa scolarité c'est encore un émerveillement :

« Mon professeur de mathématiques a tracé un triangle et abaissé les trois hauteurs et moi, j'ai dessiné trois hauteurs qui ne se coupaient pas au même point. Oui car c'est ce que j'attendais. Et tout à coup on m'apprend qu'elles se coupent en un même point ! Eh bien ! C'est un émerveillement. Il s'agit là de quelque chose de très beau, car au lieu du désordre, du chaos que j'attendais, je trouve un petit miracle ! ».

Monde du miracle pour certains et monde de refuge pour d'autres: « Ma position vis-à-vis des maths varie selon mon mode de vie personnel. Actuellement, en dehors de mon travail, mes loisirs consistent plutôt en activités sportives ou manuelles, très peu en activités intellectuelles. Mais souvent, les maths m'ont permis de m'évader dans un autre monde en cas de vie affective insatisfaisante » (jeune femme).

Une deuxième modalité autour de laquelle se construisent ces représentations est celle d'un vécu des mathématiques comme « loi », comme « ensemble de règles ». Mais avec un sens bien différent suivant les groupes d'enseignants. Pour les uns les mathématiques sont une loi qui marque des interdits ou qui donne des permissions. Ils parleront à leur propos de « couvercle qui les empêche d'avoir une vie affective normale » ou encore qui les « prive » de certaines émotions ou, au contraire, de quelque chose qui les « autorise » à défouler une certaine agressivité sans qu'il s'ensuive des conséquences trop graves.

Pour un autre groupe d'enseignants, les mathématiques sont aussi une loi mais dont la fonction est de « structurer » la pensée ; eux parleront de quelque chose de « sérieux », de « cohérent », d'« unificateur », c'est ce qui les aide à « raisonner juste ».

Ces différences entre professeurs laissent bien présager que les mathématiques ne sont pas enseignées de la même façon dans toutes les classes. Ainsi ce qui est important pour ce second groupe c'est d'« aider l'élève à structurer sa pensée pour ne pas subir le monde qui

l'entoure, par incompréhension » (homme); de « faire acquérir, à travers les mathématiques le goût de l'analyse, de la précision du langage et de la cohérence dans le raisonnement » (homme).

Une autre modalité qui me paraît très importante est celle qui oppose ceux pour qui les mathématiques sont vécues comme un objet interne à l'individu, à ceux pour qui elles sont extérieures au sujet.

Pour les premiers cette discipline est en quelque sorte « une forme de fonctionnement de la pensée », elles sont vécues comme un « jeu de l'esprit » dans lequel on a « toutes les données en main ». En effet, on crée soi-même les règles, les axiomes que l'on désire en s'assurant seulement de leur non-contradiction. C'est dans cette représentation que l'invention, l'axiomatique, la rigueur du raisonnement auront le plus d'importance. La réalité n'intervient pas. Tout se passe dans la tête de celui qui mathématise.

Pour les enseignants du deuxième groupe, la réalité au contraire a quelque chose à voir avec les mathématiques. Elles leur paraissent une activité sérieuse (et donc pas un jeu), une activité qui est la plupart du temps au service des autres sciences. Il ne s'agit plus de les « inventer » mais de les « découvrir » au contact du réel pour les utiliser sur le réel. Voici deux passages d'entretien montrant cette opposition de représentation.

« J'ai le sentiment d'initiation, de mystère, devant le fait que certains énoncés de conjectures peuvent se faire en termes si simples qu'on les comprendrait à l'école communale et que cependant les plus grands génies se cassent les dents dessus. Je crois que l'écart entre la simplicité des énoncés et les difficultés auxquelles on se heurte pour certains de ces problèmes, c'est cela qui m'intéresse. Ce que je vais dire, je crois que je ne me le suis jamais dit à moi-même, ou très vaguement : il y a quelque chose dans les mécanismes de notre intelligence d'étonnant, de profond ; c'est le fonctionnement de ma pensée que j'aime à toucher. J'aime me toucher moi-même dans ma pensée en quelque sorte. Je crois que c'est la chose fondamentale pour moi. » (un mathématicien.)

Voici au contraire un exemple de mathématiques conçues comme activité : « J'aimerais que mes élèves soient capables de « faire » des mathématiques, c'est-à-dire qu'ils puissent « faire fonctionner » les concepts dans la pratique, afin qu'une réponse leur soit apportée à la question : à quoi ça sert ? » (homme)

Une dernière modalité oppose la représentation des mathématiques comme un objet donné, une « vérité » à découvrir, à un objet conçu comme un ensemble d'éléments avec lesquels on peut « construire », « fabriquer » et qui pousse à aller « de la diversité vers l'unité ». Dans ce dernier cas, cette discipline n'est donc pas présentée comme un objet donné une fois pour toutes mais, au contraire, comme un objet à construire en permanence.

« Travailler avec clarté, et faire acquérir un esprit logique chez les élèves » (femme). Ou au contraire: « Je veux faire saisir à l'élève qu'il peut faire ses propres mathématiques: construire dans chaque situation un langage et un modèle formel pour décrire et pour agir » (homme).

Ainsi il n'existe pas de « transmission de connaissances » seules, elle s'accompagne toujours de la transmission d'un aspect imaginaire.

### *Enseignant: informateur et/ou formateur ?*

Chacun sait bien qu'il n'existe pas d'information neutre, objective. La lecture de la presse, la télévision, la radio nous en donnent tous les jours des exemples. L'information est marquée par la personnalité de l'informateur, par sa représentation des faits, ses opinions, ses préférences. Le choix n'est donc pas pour l'enseignant entre informer ou former, mais entre une information qu'il croit neutre, parce que présentée comme telle, et une information-formation qui annonce la couleur et accepte de se confronter à d'autres perspectives. Une transmission de connaissances « objective » risque de camoufler un objectif inavouable. C'est pourquoi l'enseignant doit être au moins en partie conscient de ce qu'il cherche à faire avec les élèves quand il leur apporte ses connaissances.

Pour moi, il n'y a pas d'information sans relation, il n'y a pas de relation sans un contenu qui la marque par sa spécificité. Le lieu de rencontre de ces deux dimensions est la « représentation », elle se situe dans cette zone intermédiaire entre le contenu disciplinaire dont elle tient compte par certaines de ces spécificités d'une part, et l'enseignant dont elle subit la marque personnelle et unique d'autre part. Le « fil » de Claire intègre la « linéarité » de la pensée mathématique, son développement en forme d'« enchaînements », mais aussi le désir de Claire de « canaliser » certaines de ses pulsions.

### *Les maths à quoi ça me sert ?*

Si les mathématiques, dans une classe, sont traitées dans une aire intermédiaire entre le subjectif et l'objectif, l'aire de jeu de Winnicott, elles pourront être à la fois ce simple langage dont il sera possible de jouir librement dans sa pensée mais aussi un langage qui structure en partie le cours des phénomènes extérieurs. Elles regrouperont dans une même unité ce qui est d'ordre social et ce qui est de l'ordre de la dynamique individuelle inconsciente. L'élève s'y impliquera personnellement et en même temps y sentira la présence d'autre chose que lui-même. Ce jeu sera communication avec soi-même, avec sa propre pensée mais aussi avec les autres, et en particulier moyen de communication entre le professeur et l'élève et non procédé d'isolement comme on a pu le voir précédemment.

Plus, et c'est là qu'intervient une nouvelle fonction de l'enseignant, elles peuvent devenir psychothérapeutiques. « Il ne faut jamais oublier que jouer est une thérapie en soi. Faire le nécessaire pour que les enfants soient capables de jouer, c'est une psychothérapie qui a une application immédiate et universelle. » (1) Dans cette perspective, un enseignant de mathématiques ne fait pas qu'apprendre les mathématiques à ses élèves, il peut les aider à s'épanouir, à développer à la fois leur adaptation au réel et leur pouvoir créatif. Il existe par exemple un courant de propositions de « problèmes ouverts » (2) où le but est d'inventer de multiples procédés d'études et de comparer les différents chemins suivis. Ce qui compte alors c'est le pouvoir créatif de l'élève. Ce procédé stimule l'initiative, évite les démarches étroitement balisées, laisse place à l'erreur indispensable au progrès et peut déboucher parfois sur une production individuelle ou collective. Voilà à quoi peuvent servir une discipline comme les mathématiques.

## CONCLUSION

Il est bien évident pour moi que des pistes similaires existent déjà pour d'autres disciplines et je fais référence dans : « Les maths, le français, les langues à quoi ça me sert ? », à des textes utiles à une réflexion de cet ordre. Mais il serait souhaitable, me semble-t-il, que des recherches spécifiques à chaque matière puissent être entreprises. Elles seraient d'un grand intérêt pour tout enseignant soucieux d'une meilleure maîtrise des processus propres à la transmission de ses connaissances. Car dans la mesure où les enseignants auraient conscience de cette interaction entre contenu disciplinaire et relation pédagogique, ils se trouveraient alors des capacités insoupçonnées dans la plupart des cas, ils sauraient que leur fonction n'est pas seulement informative, mais qu'elle s'accompagne d'une action spécifique, liée à leur discipline dans la construction de la personnalité de chaque jeune. L'intérêt qu'ils trouvent à enseigner un contenu de leur choix ne pourrait qu'en être enrichi.

J. NIMIER

MAFPEM de Reims.

Université de Reims. Laboratoire de Psychologie.

Pour un développement de cette perspective, on peut consulter :  
NIMIER (J.). — Les maths, le français, les langues... à quoi ça me sert ? (L'enseignant et la représentation de sa discipline). Éd. CEDIC/NATHAN. Paris (1986).

(1) Winnicott. — Jeu et réalité, N.R.F., Gallimard, 1975, p. 71.

(2) Voir les travaux de Germain (G.) et Mante (M.).



## QUESTIONS DE TEMPS

### Temps, pouvoir et relations de travail dans les établissements scolaires\*

L. DEMAILLY

**Résumé.** *Le temps est une des dimensions essentielles pour comprendre les tensions dans les relations professionnelles existant dans les établissements scolaires et l'évolution des systèmes d'encadrement et de formation des enseignants. L'auteur se propose de le montrer à partir de deux exemples.*

*Le premier porte sur la vie et la mort des équipes innovantes. En général, après une phase de maturation, l'équipe se désagrège au bout de 2 à 3 ans, par disparition de son leader ou de ses membres les plus actifs. Trois hypothèses explicatives d'origines théoriques différentes, mais compatibles, sont proposées et les incidences sur les dispositifs de soutien à l'innovation, dessinées.*

*Le second exemple traite des relations du temps et du pouvoir. Le temps est une ressource pour le contrôle de son environnement. Seulement les acteurs n'ont pas le même horizon temporel ni le même mode de gestion de leur temps selon leur degré de pouvoir. Avoir du pouvoir, c'est en grande partie organiser le temps des autres. Les enseignants résistent à cette emprise avec l'appui différentiel de leurs statuts inégaux.*

R. B.

**Abstract.** *Time is one of the dimensions essential to an understanding of the tensions in professional relationships existing in educational establishments and the evolution of systems for the staff and training of teachers. The author proposes to demonstrate this by two examples. The first concerns the life and death of innovative teams. In general, following a period of maturation, the team breaks up after two or three years, owing to the departure of the leader or of its more active members. Three explanatory hypotheses, with differing (but not incompatible) theoretical bases are here set out, and the distribution of support for different innovative teams made clear.*

*The second example deals with the relationship between time and power. Time is a resource for the control of one's environment, but the actors have not all the same temporal horizon or the same means of organizing their time according to their powers. The possession of power means, to a great degree, organizing other people's time. Teachers resist this exercise of power, with the differing aid of their differing degrees of status.*

Si l'analyse des relations professionnelles dans les établissements scolaires veut rendre compte des tensions concernant la définition des rôles et des tâches des enseignants et des chefs d'établissement ainsi que de l'évolution des systèmes d'encadrement et de formation des enseignants, elle doit attacher une attention particulière à la *dimension temporelle de ces relations*: c'est cette proposition épistémologique et méthodologique que ce texte voudrait éclairer et développer.

(\*) Ce texte est la reprise d'un exposé au séminaire « Représentations, identités, stratégies » de l'Institut de Sociologie de l'Université de Lille I en nov. 86. Il doit beaucoup aux discussions avec J.M. Duprez, M. Auteesse, R. Delacroix et à l'ensemble du travail du séminaire qui a porté sur le thème du temps en 1985-1986.

Il s'appuie sur des observations faites dans le cadre du Dispositif académique d'accompagnement de la Rénovation des collèges de Lille et notamment d'un groupe de recherche sur la gestion participative des établissements scolaires (MAFPEL Lille).

Plus généralement, il s'agirait d'indiquer en quoi il peut être intéressant de penser les phénomènes de pouvoir et d'action collective autrement que sous *les seules métaphores spatiales* (le territoire et la frontière, le champ de forces, le réseau...) qui dominent traditionnellement la littérature sociologique sur les relations professionnelles, mais comme phénomènes dont les caractéristiques temporelles sont essentielles, quitte, une fois engrangés les bénéfices heuristiques de la prise en compte des usages sociaux du temps, à analyser les variables temporelles comme effet apparent d'autres variables plus fondamentalement explicatives.

Ce parti pris dans l'appréhension du social n'est pas non plus sans intérêt pour les acteurs sociaux qui cherchent à modifier les fonctionnements établis, en l'occurrence, puisqu'il s'agira ici des établissements scolaires, pour les enseignants ou d'autres acteurs internes ou externes à l'Éducation Nationale qui seraient engagés dans des pratiques innovantes ou chargés du soutien à l'innovation pédagogique et institutionnelle. Les problèmes de *découragement* dans l'action ou de mauvais ajustement de l'action (action qui « tombe à plat », idéalisme du rapport savoir-action, illusions sur les rapports de pouvoir) tiennent souvent à une non-perception ou à une perception inexacte des rythmes sociaux.

Le sujet est vaste, et je ne développerai ici que deux exemples :

1. *Les aspects temporels de la structuration des groupes sur le lieu de travail* : Les équipes innovantes (associations volontaires, auto-organisées, d'enseignants autour d'un projet pédagogique et professionnel, plus ou moins militant, ayant donné lieu à la rédaction d'un texte) (1), ont une durée de vie assez brève (deux à trois ans). Quelles hypothèses peut-on formuler quant à cette temporalité spécifique ?

2. *Les aspects temporels de l'exercice du pouvoir* : Toute intervention volontariste sur les relations de pouvoir dans un établissement scolaire (par exemple pour modifier le mode d'élaboration de la politique d'établissement ou pour développer des équipes) suscite des tensions concernant l'organisation du temps des différents acteurs (la maîtrise de cette organisation, sa transparence sociale, etc.). On proposera un modèle de description et des pistes de recherche quant à ces phénomènes.

---

(1) Je propose là des critères d'identification empirique... La notion d'équipe en milieu scolaire est assez conflictuelle (voir plus bas) : en particulier, dans le langage de la hiérarchie administrative, elle n'inclut le plus souvent pas les caractères de volontariat ni d'auto-organisation, mais désigne tout groupe objectif d'enseignants confrontés à une tâche commune.

## 1. VIE ET MORT DES ÉQUIPES INNOVANTES DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Au point de départ de ce thème de réflexion, un étonnement devant une constatation empirique : la vie d'une équipe innovante, autogérée, dans un établissement scolaire, semble être un phénomène à durée déterminée. D'après mes observations (qu'il faudrait reconduire dans d'autres régions, l'impact du donné institutionnel régional n'étant pas négligeable), les équipes (selon le sens défini plus haut) se désagrègent après deux à trois ans d'existence : elles se défont complètement ou vivent sans projet innovant ou recommencent, mais sur d'autres bases et avec d'autres personnes (un autre leader ou un renouvellement important de leurs membres).

La littérature psychosociologique ou de sociologie des organisations disponible sur la vie et la mort des équipes propose des hypothèses sur les *mécanismes et les causes de mort*, mais en général sans s'interroger sur l'*échéance* de celle-ci.

1. Traiter sociologiquement les raisons de cette longévité spécifique implique l'*attention à deux difficultés d'ordre théorique*.

D'abord celle de toute analyse de discontinuité et de temporalité. Identifier un phénomène, dans le cas présent une équipe, implique son abstraction dans le temps, implique de fixer un point zéro dans un continuum. Les frontières renvoient à du réel empiriquement saisissable, mais elles sont aussi arbitraires. Le déplacement du moment de référence initial changerait certainement l'identification empirique du phénomène et les concepts d'équipe et d'innovation.

Le moment où l'existence d'une équipe innovante est certaine, est l'objet d'appréciations diverses entre le groupe lui-même qui se pense et se présente comme équipe et l'institution qui est susceptible de le reconnaître, c'est-à-dire les différents secteurs institutionnels qui disposent du pouvoir de sanctionner (positivement ou négativement) le travail d'une équipe, de signer son acte de naissance et son acte de décès : — la hiérarchie locale qui peut reconnaître l'équipe pratiquement (par exemple en aménageant les horaires et les services pour permettre la réalisation des projets) et symboliquement (en mentionnant l'équipe dans des documents) ; — un dispositif de formation ; — un dispositif de soutien à l'innovation ; — l'administration centrale, etc. Les critères maniés peuvent être divergents (« une équipe, ça, tu parles ! »). Le chercheur doit donc poser ses propres critères, de fait plus ou moins proches d'un de ces points de vue.

Deuxième difficulté: quand on veut rendre compte non seulement des causes du phénomène de la mort des équipes innovantes, mais aussi de l'« échéancier » de cette mort, on est conduit à vouloir utiliser la durée elle-même comme variable explicative. Cela amène à postuler par exemple qu'un individu ou un groupe change d'opinions (d'investissements, de passions) pour la raison que cela fait deux ans qu'il avait la même opinion (le même investissement, la même passion) et à faire fonctionner toute une série de catégories telles que: l'ennui, le désir du nouveau, la résignation, le vieillissement des relations et des groupes, l'épuisement des désirs. On reconnaît là des *catégories romanesques*. Le travail est de parvenir à les problématiser sociologiquement.

## 2. Observations empiriques

Empiriquement, on observe une phase de mûrissement de l'équipe, de développement de son activité, puis, le plus souvent à la fin de la deuxième ou troisième année, l'équipe se désagrège par « disparition » de son leader ou de ses membres les plus actifs. Mis à part la dispersion de l'équipe par le hasard des mutations des personnels non titulaires (cas qui n'est pas rare), la disparition du leader se fait de différentes façons:

- l'arrêt total des activités bénévoles (« ça fait longtemps que je me défonce, j'en ai marre, j'ai besoin de souffler, j'ai donné »). La délégation est en effet mangeuse de temps;

- le changement de statut, la promotion (devenir principal, formateur, animateur, aller dans un établissement plus coté);

- le passage à d'autres activités, avec d'autres gens, ou ailleurs.

Du côté du leader, cette cessation ou cette réorientation du surinvestissement pédagogique se dit en terme de lassitude, désir de nouveau ou déception.

## 3. Hypothèses

Pour théoriser cela sociologiquement, on pourrait proposer plusieurs hypothèses, compatibles entre elles bien que leurs références théoriques soient différentes.

a) Des hypothèses faisant intervenir des phénomènes culturels (1): les pratiques transforment les représentations.

(1) Cf. R. SAINSAULIEU, P.E. TEXIER, M.O. MARTY. — *La démocratie en organisation*. Librairie des Méridiens, 1983.  
R. SAINSAULIEU. — *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

Il y a un *décalage* temporel entre les « construits d'action collective » (1) mis en place dans l'invention d'une collaboration et la *formation des nouvelles représentations du monde social et de soi-même qui peuvent s'engendrer sur la base de ces construits* (et qui peuvent donc faire désirer une nouvelle transformation de soi-même, la mise en place de nouveaux construits...). En somme, les membres d'une équipe innovante, au bout d'un ou deux projets (les projets sont le plus souvent perçus comme se déployant sur une année scolaire), n'ont plus la même culture que lorsqu'ils avaient construit l'équipe, n'ont plus les mêmes motifs de la maintenir à l'existence.

On pourrait décrire un autre mécanisme de désagrégation des équipes ou des projets, moins radical et sur lequel une intervention de soutien aurait une certaine prise. Après une année de mûrissement et celle de la première mise en place du projet, l'analyse-bilan est insuffisante (cf. R. Sainsaulieu), il n'y a pas reformulation, reconstruction du projet, et une déception se produit lors de la deuxième mise en place. On peut référer cette déception à un échec objectif, ou à un échec par rapport aux objectifs de départ (dont la prise de conscience arrive « trop tard ») ou aussi à un décalage entre la réalité de l'expérience et les nouvelles attentes nées de la première mise en place du projet (impression de « stagnation »).

b) Autour de ces problèmes, on pourrait également formuler une hypothèse stratégique (2) : le construit collectif se dissout de ce que les objectifs individuels ont été atteints, ou : les individus désinvestissent le travail collectif à partir du moment où ce qu'ils en espéraient pour leur compte personnel leur a été donné (ou, à l'inverse quand ils se rendent compte que ce qu'ils en espéraient — par exemple une promotion, une reconnaissance sociale — est impossible).

Cette analyse met bien en évidence la fragilité inéluctable des systèmes auto-organisés et son caractère paradoxal : les équipes *meurent aussi bien en cas de gratification institutionnelle de leurs membres (buts individuels atteints) que de non gratification (déception, ressentiment)*.

---

(1) J'emprunte le concept aux travaux de M. Crozier. Les construits d'action collective instituent des « jeux structurés », à « composantes affectives, cognitives, relationnelles ». Cf. M. CROZIER, E. FRIEDBERG. — *L'acteur et le système*, Le Seuil, 1977, introduction et ch. XIII.

(2) Pour le concept de stratégie, voir M. CROZIER, *op. cit.*  
 Sur l'ajustement des objectifs individuels, des « buts communs » et des fonctionnements collectifs, cf. également : M. OLSON. — *La logique de l'action collective*. PUF, 1978.

c) On pourrait penser la désagrégation des équipes dans un cadre théorique qui s'inspirerait des travaux de Weber, R. Sainsaulieu et de l'analyse institutionnelle et de la thèse : toute organisation démocratique (sauf conditions particulières qu'étudient certains chercheurs comme R. Sainsaulieu) est condamnée à se routiniser, à se bureaucratiser, à s'institutionnaliser (1).

Les équipes innovantes mourraient parce que ce destin (l'institutionnalisation, la routinisation), leur est interdit (l'institution n'y tient pas, n'en veut pas car cela reviendrait à accepter et favoriser l'existence de secteurs mal contrôlables). La nature des équipes innovantes et leur type d'inscription dans la société seraient telles qu'elles ne pourraient que « monter des coups » d'une durée déterminée.

On voit ici que la temporalité des équipes, si elle doit beaucoup à la dynamique propre des stratégies et des représentations de leurs membres ne peut être pensée indépendamment des politiques institutionnelles, qui, en fixant les règles du jeu et les enjeux, déterminent partiellement ces stratégies et ces représentations.

#### 4. Incidences sur les dispositifs de soutien

On peut comprendre comment les formateurs ou intervenants chargés d'impulser le développement d'équipes locales peuvent être en proie à des sentiments de *découragement* (les images employées par les formateurs sont souvent celles de « tonneau des danaïdes » : on avait aidé une équipe à se constituer dans tel établissement, tout est à recommencer) ou à des impressions d'*avortement* (sentiment qu'une équipe meurt avant d'avoir accompli tout ce dont elle était capable).

Une attention aux cycles de vie des équipes permettrait :

— une meilleure acceptation de leur volatilité inévitable (celle où la dispersion du groupe s'accompagne chez ses membres du sentiment d'avoir accompli et vécu quelque chose d'intéressant) ;

— un ajustement de l'intervention à l'évitement de la volatilité excessive (celle qu'accompagnent des sentiments d'échec, de dysfonctionnement, d'empêchement par obstacles externes, d'interruption

---

(1) Pour reprendre des termes de Weber, ce sont des « communautés émotionnelles », « extraordinaires » (aussergewöhnlich) autour d'une « mission ». Cf. M. WEBER. — *Économie et société*, Plon 1971, ch. III.

En ce qui concerne l'analyse institutionnelle, voir G. LAPASSADE. — *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villars, 1967 ; R. LOUREAU. — « Autogestion, institutionnalisation, dissolution », in *Revue Autogestion* 1980. 1.

alors qu'on n'est pas allé jusqu'au bout): aide à l'émergence de nouveaux leaders pour remplacer celui qui « s'use », soutien pour que l'analyse-bilan du groupe se fasse en temps et heure, aide à l'émergence de nouveaux objectifs, soutien pour l'intégration de nouveaux membres et l'ouverture sur des partenaires extérieurs au milieu professionnel qui relancent la production d'objectifs, etc. (1).

La prise en compte du cycle de vie des équipes pédagogiques peut servir à interroger les stratégies institutionnelles de soutien et de gestion de l'innovation (dont on peut voir en France fonctionner plusieurs modèles, différents d'une académie à l'autre): l'institution lutte-t-elle ou non contre la volatilité « excessive » des équipes? Encourage-t-elle leur constitution? De quelle manière signe-t-elle leurs actes de naissance et de décès? (Modèle centré sur la hiérarchie locale ou sur un dispositif académique relativement indépendant des enjeux locaux? Utilisation de critères très sélectifs, mise en place de « labels » ou enregistrement de la plupart des déclarations d'existence des groupes?) Quelles sanctions ou gratifications sont-elles données aux équipes innovantes: quels sont les avantages concrets de la reconnaissance, quels en sont les inconvénients? L'institution est-elle consciente de son modèle de reconnaissance institutionnelle et en maîtrise-t-elle les effets?

Je ne développerai pas ces questions car il est évident qu'elles mettent en jeu un problème beaucoup plus vaste, à savoir les fonctions objectives que remplit dans le système scolaire l'innovation locale (formation et sélection de cadres, diffusion d'une innovation centrale, réalisation des objectifs de l'institution que le fonctionnement normal ne peut plus assurer? etc.).

## 2. TEMPS ET POUVOIR

On peut observer l'abondance des expressions et métaphores qui renvoient à la notion de temps dans le langage de l'action politique. L'ordre de la ruse semble se dire dans deux grandes catégories d'images, celle de l'occasion (saisir les opportunités, être « rapide », agir à point nommé...) et celle du *mûrissement* (la patience, avoir à l'usure, temporiser, tenir plus longtemps que l'adversaire...).

---

(1) En dehors des nombreux ouvrages sur la formation continue des adultes, on peut consulter à ce sujet SAINSAULIEU 1983, conclusion et S. MOSCOVICI. *Psychologie sociale*, ch. « La créativité des groupes ».

La gestion temporelle des interactions, la relativité des investissements temporellement définis des différents acteurs semble être essentielle dans la description des jeux de pouvoir (au sens que M. Crozier donne à ce terme). Quel que soit le rapport du sujet à sa vie professionnelle (par exemple pour un enseignant : une stratégie d'investissement dans le lieu de travail, une stratégie d'investissement d'un autre devenir professionnel possible tel que devenir écrivain, acteur, une stratégie de retrait au profit de la vie privée, ou une stratégie de promotion à l'intérieur de l'Éducation Nationale), l'usage du temps comme mode d'exercice du pouvoir (1) pourrait être décrit selon trois fonctionnements.

1. *Le temps fonctionne comme ressource* dans les relations de pouvoir des acteurs avec leur environnement humain de travail. Par exemple un enseignant ou un chef d'établissement « fait le siège » de l'administration pour obtenir quelque chose ou passe du temps à figner un projet pour que celui-ci ait plus de chances de « passer ». Un chef d'établissement fait « de la présence » (accueil, être-là), temps voué à la « prise de température », à l'élaboration de consensus ou à l'affinement des stratégies.

Les enseignants peuvent utiliser certaines caractéristiques de leur emploi du temps professionnel, notamment ses plages de souplesse, d'autonomie de gestion pour développer une certaine mobilité de leurs investissements et de leurs stratégies d'interactions.

— Recueil d'informations d'origines diverses, temps disponible pour la création et l'entretien de relations sociales à l'intérieur du milieu professionnel, temps disponible pour l'auto-formation et donc construction de nouveaux savoirs.

— Possibilité de « coups de collier » sur un projet précis et donc de saisie des opportunités.

L'investissement temporel fonctionne comme ressource en ce qu'il permet à l'individu de négocier des éléments de confort personnel ou collectif (bon emploi du temps, « classe à projets », « Projets d'Action Éducative »), voire des promotions.

---

(1) Comme je l'ai dit en introduction, les stratégies temporelles sont très peu thématiques dans l'étude des phénomènes de pouvoir. M. Crozier cependant les mentionne comme élément de marchandage dans les échanges. C'est surtout dans les travaux portant sur les associations ou le syndicalisme que le thème est abordé, notamment par le biais du rapport entre permanents et bénévoles. Par exemple, D. MOTTE. — *L'autogestion goutte à goutte*, Le Centurion, 1980 et *Le métier de militant*, Le Seuil, 1973, cité par R. SAINSAULIEU (1983) : « Le degré de pouvoir dont on dispose dans une organisation syndicale est directement fonction du temps de présence et de la disponibilité ».

C'est en s'appuyant sur ces phénomènes qu'on pourrait sans doute analyser (partiellement) comment dans l'Éducation Nationale la majorité des postes à prestige élevé ou des postes de responsabilité sont confiés à des hommes (qui, ayant un temps de loisir plus élevé, bénéficient d'une plus grande possibilité de mobilité pour leurs investissements professionnels) et qu'est réservé à une majorité de femmes le « plein temps » : enfermement dans la classe (et la circonscription), plus travail domestique.

2. *L'exercice du pouvoir comprend également la maîtrise des enchaînements temporels* : tout ce à quoi se réfèrent les termes « planification », « programmation », ou « projet ».

Les temps sociaux des individus ne sont pas équivalents. L'horizon temporel d'un chef d'établissement est souvent de deux ans (lors d'une rentrée, il prépare en fait la rentrée suivante). Pour certains enseignants, très en retrait par rapport à la pratique professionnelle, le travail se vit « au jour le jour », à la rigueur d'une semaine sur l'autre. Un enseignant investi dans une équipe peut avoir dans son travail des stratégies à l'échelle d'un trimestre ou d'une année. Mais il reste que le pouvoir administratif *se légitime d'une compétence de prévision*. En revanche il bute (« bureaucratiquement ! ») sur une dimension irréductible de l'activité pédagogique qui est, comme au théâtre, celle de : « tout se joue dans le présent » ; ces différences de rythmes sociaux étant à l'origine de nombreux malentendus.

L'exercice du pouvoir des enseignants en résistance à une volonté de leur direction peut prendre notamment les formes suivantes : ne pas investir du temps de travail là où et au moment où la direction l'attendrait (stigmatisé comme « résistance au changement » ou « force d'inertie ») ou dérouter les enchaînements prévus : exemple : apporter en réunion un contre-dossier le jour même où une solution devait être définitivement choisie et enregistrée.

3. *Exercer un certain pouvoir dans l'institution scolaire consiste en grande partie à organiser le temps des autres*.

C'est particulièrement lisible dans les établissements scolaires : la confection des emplois du temps (et en même temps des répartitions de service est un lieu de pouvoir important) pour le chef d'établissement.

Le temps devient donc bien sûr un enjeu. L'exemple le plus clair en est la résistance massive du corps enseignant, à ses différents degrés, à l'allongement du temps de service d'enseignement.

Un enseignant « doit » 39 heures de travail comme tout fonctionnaire, mais un nombre d'heures inférieur et déterminé devant les

élèves. Les tentatives institutionnelles pour faire reconnaître comme faisant partie du service dû les temps de réunions et concertations n'allongent pas à proprement parler le temps de travail réel que chaque individu peut (choisit) concrètement de fournir, mais allongent le temps de travail « contrôlé » (1) ce qui est ressenti par beaucoup comme une dégradation de statut et une gêne effective au déploiement possible des projets personnels-professionnels.

Pour un individu donné, l'enjeu devient d'avoir plus de pouvoir sur son temps que ne l'ont les personnes sur lesquelles il a certains pouvoirs et/ou la capacité de résister à ceux qui ont pouvoir d'organiser son temps. Le sens dans lequel fonctionne ici le terme « pouvoir » est donc proche de contre-pouvoir : espace de « libertés », de « jeu », d'imprévisibilité pour autrui, moyen de contourner les « disciplines ». On peut penser aussi aux diverses formes de la résistance ouvrière au taylorisme, décrites par les sociologues du travail, aux résistances des malades décrites par Goffman dans « Asiles » (2).

Au niveau de l'Éducation Nationale, ces capacités de mobilisation de ressources, de maîtrise des enchaînements et de résistance sont plus ou moins *objectivées dans des rôles, des statuts, des diplômes, des grades...*

On peut opposer les fonctionnaires à emploi du temps et les fonctionnaires à agenda. C'est-à-dire d'une part les hommes et femmes dont le temps est réglé par l'institution (même s'ils ont des possibilités de négociation) et régulier d'un jour sur l'autre ou d'une semaine sur l'autre (permettant difficilement l'ouverture à l'imprévu, à la modification des investissements), d'autre part ceux qui organisent eux-mêmes leur temps.

---

(1) Le temps contrôlé l'est à deux niveaux : d'une part en tant que temps de présence sur le lieu de travail (contrôle quantitatif), d'autre part en tant que temps dont l'usage concret est fortement orienté par la hiérarchie. Les résistances à l'allongement du temps contrôlé tirent leur force subjective : 1. d'une équivalence symbolique entre temps contrôlé et salaire ; 2. de désaccords idéologiques sur les tâches nouvelles proposées (notamment celles qui visent à assurer une cohérence consensuelle de l'institution).

Il faut remarquer ici que le problème pratique se pose de façon partiellement différente dans les entreprises industrielles où le temps de l'« expression » ou de la « participation » des salariés est clairement « pris sur » le temps de travail.

(2) Sur les modes de résistance temporelle, cf :

P. BERNOUX, D. MOTHE, J. SAGLIO. — *Trois ateliers d'O.S.*, Éditions ouvrières, 1973.

B. CORIAT. — *L'atelier et le chronomètre*, Bourgeois, 1979.

Cl. LEVY-LEBOYER. — *La crise des motivations*, PUF, 1984.

M. FOUCAULT. — *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975.

E. GOFFMAN. — *Asiles*, Minuit, 1968.

On peut d'autre part opposer les différents statuts enseignants *selon la proportion de temps contrôlé dans le temps de travail* (de l'instituteur à l'agrégé) et *selon la rigueur du contrôle*: l'exemple du traitement différencié de l'acte administratif appelé « autorisation d'absence », de l'école primaire à l'enseignement supérieur est significatif à cet égard (d'un côté, elles sont très rares et à l'initiative du supérieur hiérarchique, à l'autre extrémité, l'enseignant s'accorde à lui-même ses autorisations d'absence).

### *Ces pôles des qualités des temps personnels*

souple	rigide
ouvert à l'improvisation, à la saisie de l'occasion	ne permettant pas de saisir les opportunités
permettant de refuser une demande, une pression (« je n'ai pas le temps »)	ne permettant pas de refuser une convocation (l'emploi du temps est connu)
contenant une forte proportion de temps de travail « libre »	contenant une faible proportion de temps libre et de temps non contrôlé dans le temps de travail
à faible contrôle de l'utilisation des ressources temps	soumis à contrôle détaillé (présence, ponctualité, motifs de demandes d'autorisation d'absence)

sont les *indices* de positions différentes de pouvoir.

On peut déduire de tout ceci que, en cas de tentative de modification d'un équilibre établi, tout individu tendra à réagir pour :

- maintenir ou réduire son temps contrôlé par les autres ;
- essayer de contrôler l'usage des ressources temporelles des autres ;
- utiliser ses propres ressources dans le cadre de ses propres stratégies, généralement en masquant l'ampleur de ces ressources (ou en la dévoilant brusquement, si nécessaire) ;
- développer sa maîtrise des enchaînements, c'est-à-dire réduire son incertitude quant au comportement des autres.

De tels phénomènes sont à l'œuvre dans le cas de projets d'innovation concernant la gestion des établissements, du genre : démocratisation du mode d'élaboration de la politique de l'établissement, gestion participative, mise en place d'un tissu de concertation et d'une « responsabilisation des enseignants ».

Les enseignants ne peuvent consentir de bonne grâce à l'augmentation du temps de travail contrôlé que s'ils obtiennent en échange des avantages matériels ou symboliques : plus de confort dans le travail, renouvellement du plaisir à travailler, sentiment d'utilité sociale, sentiment d'une reconnaissance. Imposée sans compensations réelles, cette augmentation ne peut être vécue que comme un signe de plus des échanges inégalitaires entre l'institution et ses agents (« Ils pressent le citron »). On s'expose alors au découragement de ceux qui, passée la phase d'enthousiasme militant ou de découverte intellectuelle auront le sentiment d'« avoir déjà donné » (voir première partie), et surtout à l'inertie d'une grande partie du corps enseignant, qui repère tout de suite que l'exercice de la responsabilité est coûteuse en temps, et peut dénoncer l'opération comme inefficace (« ces réunions, ça ne sert pas à grand chose ») et manipulatrice (accroissement du contrôle par le chef d'établissement, développement de sa maîtrise des enchaînements).

Une autre difficulté peut venir de ce que la modification des procédures formelles de prise de décision ou la mise en place de dispositifs ad hoc de négociation et de travail collectif laissent dans l'ombre le temps dont bénéficie le chef d'établissement (et dans une moindre mesure les enseignants) pour développer des procédures informelles. Et que cela aussi soit perçu, si ce n'est pas accompagné de compensations réelles, comme la marque d'un échange inégalitaire et hypocrite.

J'ai développé ces exemples pour montrer en quoi les stratégies temporelles sont un élément important des stratégies professionnelles. L'attention à ce type de phénomène me paraît indispensable lors de la conduite, fort délicate, d'une innovation dans le système scolaire.

L. DEMAILLY  
Professeur à l'École Normale de Lille.  
LASTREE - CNRS (Lille I).

**BIBLIOGRAPHIE**  
**(temps et pouvoir dans les organisations)**

- M. CROZIER. — *Le phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1964.
- M. CROZIER. — *L'acteur et le système*, Le Seuil, 1977.
- G. FRIEDMAN, P. NAVILLE. — *Traité de sociologie du travail*, A. Colin, 1962.
- J.G. MARCH, H.A. SIMON. — *Les organisations*, 2<sup>e</sup> éd., Dunod, 1969.
- M. OLSON. — *Logique de l'action collective*, PUF, 1978.
- R. SAINSAULIEU, P.E. TEXIER, M.O. MARTY. — *La démocratie en organisation*, Librairie des Méridiens, 1983.
- R. SAINSAULIEU. — *L'identité au travail*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- M. WEBER. — *Économie et société*, Plon, 1971.



# ENTRETIEN

---

*Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont ils vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.*

## ENTRETIEN AVEC ANDRÉ DE PERETTI

*Nous avons rencontré André DE PERETTI qui, de l'École Polytechnique à l'INRP, de l'INAS au rapport sur la Formation des personnels enseignants et jusque dans sa retraite active, n'a cessé de se préoccuper de Formation en y associant deux aspects de sa personnalité: la rationalité du mathématicien, la créativité du poète — aspects bien complémentaires d'une démarche de recherche!*

*Ayant souligné la nécessité de cette revue depuis de nombreuses années et ayant avec d'autres, susciter aujourd'hui le désir de tenter l'aventure, il nous a semblé normal que ce premier entretien lui fut consacré.*

F. V. — André de Peretti, vous avez passé votre enfance au Maroc, puis vous avez fait des études et obtenu des diplômes d'ingénieur..., ensuite vous avez vécu quelques années de captivité et vous vous êtes mis à écrire, surtout de la poésie, je crois; c'est là le début d'un itinéraire qui a de quoi surprendre ceux et celles qui, comme moi, vous ont connu dans des instances et des lieux préoccupés d'éducation et de formation. Alors, comment, pourquoi cette évolution vers ces domaines spécifiques que sont les problèmes éducatifs et la formation ?

A. de P. — Vous avez d'abord fait une première remarque sur mon enfance au Maroc. Ce pays, comme beaucoup de pays africains, est sensible à la poésie. Soleil, ancestrale influence espagnole..., le Maroc est un pays qui oriente les sensibilités. Puis à 11 ans, je suis venu en France et j'ai vécu dans le Nord, en Picardie, dans un milieu familial où il y avait beaucoup de contacts littéraires. Quand j'étais enfant, j'ai eu le plaisir de voir un certain nombre de personnalités, telles que Julien Benda ; je voyais, j'entendais beaucoup de musiciens et d'artistes. En troisième lieu, très tôt, je me suis occupé de mouvements populaires et de mouvements de jeunesse orientés vers la transformation des conditions pédagogiques et de vie dans les milieux de l'école.

Ensuite, il y a eu Polytechnique. Pendant ces deux années, j'ai rencontré beaucoup d'hommes de lettres : notamment André Gide, François Mauriac surtout avec qui je me suis profondément lié, Paul Claudel qui m'a accueilli d'une façon fort affectueuse, Georges Duhamel, et enfin Gabriel Marcel chez qui j'organisais des réunions avec des camarades de Polytechnique et de Normale Supérieure. Il y avait à l'époque un accueil très fort du milieu littéraire et philosophique pour les jeunes. J'en ai été bénéficiaire.

Étant de la promotion 36-38, j'ai fait mon service militaire en 38-39, et j'étais donc immédiatement prêt pour l'entrée en guerre dans les meilleures conditions ! 39-40 : la « drôle de guerre », la guerre bien réelle et puis la captivité à partir du 4 juin 40 à Dunkerque pour cinq ans. Le 10 juillet, après tout un périple, j'arrive en Silésie dans un camp où nous étions très nombreux comme officiers français. Dans cet « offlag » II D., j'ai trouvé un livre d'André Gide et « Le Grand Meaulnes » d'Alain Fournier. À partir de ces ouvrages, j'ai commencé un cycle de conférences littéraires. Par la suite, je me suis mis à faire quelques poèmes pour mes camarades.

Puis j'ai écrit une pièce de théâtre poétique (1). À travers ce cheminement de prisonnier, l'écriture à laquelle je me suis consacré, ne pouvait pas être celle de l'ingénieur, ni celle du sociologue. J'ai commencé alors de longs poèmes (2).

F. V. — Mais comment tout cela vous a-t-il amené à l'INAS et au travail sur l'administration scolaire ?

(1) *La Légende du Chevalier*, drame en trois actes, joué le 29 septembre 1943 à la Comédie Française, dans une mise en scène de Julien Bertheau, et qui a obtenu le Prix Toirac de l'Académie Française pour l'année 1943. Pièce rejouée le 30 mai 1944 par des étudiants (pour certains, avant de rejoindre les maquis de la libération).

(2) *Oratorio*, recueil de trois longs poèmes (« Oratorio pour une raffinerie » ; « Paroles dans Chartres » ; « Cantique d'Amour au Maroc »), Paris, Épi, 1970, 176 p.

En 1962, au cours d'un des séminaires que je faisais à l'ITAP, des personnalités de ministères sont venues dont le sous-directeur du personnel administratif du ministère de l'Éducation nationale, M. Jacques Minot. Celui-ci était en train de préparer les décrets qui ont fondé, l'administration scolaire et universitaire. Il faut dire que jusqu'alors il n'y avait rien de sérieux pour gérer, à l'époque, 400 à 500 000 personnes de l'Éducation nationale : en tout et pour tout 100 personnels de catégorie A pour toute la France, assistés de personnels d'occasion. Or, la croissance du système éducatif s'accroissait en même temps que la déconcentration s'effectuait de plus en plus : l'explosion scolaire et universitaire exigeait que l'on ait rapidement des cadres formés.

Minot se proposait de construire d'une part l'Institut National d'Administration Scolaire et Universitaire — INAS — et, d'autre part, des Instituts de Préparation à l'Administration Scolaire et Universitaire — IPAS — pour attirer des candidats vers les concours administratifs. Il m'a demandé de le rejoindre et de l'aider à construire l'INAS. Tout s'est alors organisé à partir de rien... Nous avons vécu là une phase créatrice. J'avais proposé, comme style pédagogique, que nous fassions construire au fur et à mesure les documents, les ressources de toute nature dont nous avons besoin, par les stagiaires eux-mêmes d'une promotion à l'autre. Nous les plaçons par conséquent avec nous en situation de formation-recherche, de formation-production. Nous avons lancé avec les stagiaires une revue qui s'est appelée « Éducation et Gestion ». Très rapidement, nous avons fait des journées d'études multiples pour les différents cadres. Nous avons réussi là quelque chose qui a beaucoup passionné l'ensemble des corps administratifs qui étaient en train de commencer à vivre. Peu à peu les crédits et les moyens se sont accrus, nous avons pu constituer ainsi un réseau de formateurs sur toute la France.

À partir de 1967-1968, nous avons commencé, en effet, à créer dans toutes les académies des centres associés à l'INAS. Nous avons déconcentré notre système de documentation. L'INAS est devenu un Centre de Recherche et de Formation de formateurs.

F. V. — En 1976, vous quittez tout ce travail pour prendre la direction d'un service à l'INRP ?

A. de P. — En 1975, l'INAS est devenu une sous-direction du ministère, sous le nom de S.F.A. (Service de la Formation Administrative). L'année suivante, en 1976, M. Haby a voulu transformer l'INRDP et créer l'INRP. Il voulait rassembler tous les noyaux de recherche qui se trouvaient en différents lieux et m'a fait proposer d'entrer à l'INRP. Cela me fit personnellement plaisir de retrouver mon ami Louis

A. de P. — Dans le même temps, je m'intéressais fortement à la psychologie. Quand je suis revenu d'Allemagne, je devenais en 1945 ingénieur des Manufactures de l'État. J'ai commencé là des actions de formation de culture générale, d'esthétique, de psychologie du travail avec études des problèmes de relation...

J'avais parallèlement une autre occupation qui était liée à mes origines familiales. J'étais retourné au Maroc dans ma famille après ma libération. J'étais convaincu que la France avait à travailler avec des amis, des alliés et non pas des protégés et des sujets. Dès 1946, j'écrivis une note sur l'échec de la présence américaine au Maroc et sur l'intérêt d'une diplomatie et d'une position françaises dans le sens de la politique des Nations Unies, transformée en article avec l'aide d'Emmanuel Mounier pour la revue « Esprit » ; elle est parue en avril 1947 sous le titre : « Prévenons la guerre d'Afrique du Nord — l'indépendance marocaine et la France ». Mes positions étaient clairement prises, soutenues d'ailleurs par mon père qui était l'un des personnages importants du Maroc. Mes positions m'ont fait nommé « Conseiller de l'Union Française » en novembre 47 et j'y suis resté jusqu'en juillet 52.

À mon retour, en 1952, mon Directeur général m'a proposé de construire un système de formation et d'information pour les personnels de ce qui était à l'époque une Direction Générale du ministère des Finances comportant 15 000 agents. C'est à cette occasion que je me suis lié avec des formateurs de la CEGOS, Max Pagès qui revenait des États-Unis, et Jean Milhaud qui avait créé la CEGOS et ensuite l'ITAP (Institut des Techniques de l'Administration Publique). Par l'invitation de ce dernier, j'ai fait un cours de psychologie et sociologie administratives, une formation des fonctionnaires aux relations humaines et une initiation à tout ce qui commençait à naître sous le terme de psychosociologie (Dynamique de groupe, Techniques de réunion, Non-directivité, etc.).

Au cours de ce temps, je suis resté trois années Directeur adjoint d'une manufacture de tabac à Pantin. Crozier, que j'ai rencontré à cette époque, n'était cependant pas enclin, alors, à croire qu'on pouvait mettre en échec « le phénomène bureaucratique » ; tout marchait parce que je faisais le contraire des autres cadres, pensait-il... En fait, c'était bien parce que je faisais administrativement ce qu'il fallait faire !... J'ai toujours gardé... une grande admiration pour tout ce qui est administratif et une haine féroce pour ce qui est bureaucratie (3).

---

(1) Publication de *l'Administration, phénomène humain*, Paris-Nancy, Berger-Levrault, 1968, 352 p.

Legrand avec qui j'avais déjà beaucoup travaillé. Je travaillais également et de plus en plus au niveau européen, américain, international (notamment à l'ONU-Genève). J'avais été chargé des personnels d'éducation.

**F. V. —** Vous arrivez donc en octobre 76 à l'INRP et vous prenez la responsabilité d'un service qui se crée: la Direction de Programme sur « la psychosociologie de l'Éducation et de la Formation ». Quels sont les objectifs qu'alors vous aviez et quelle relecture faites-vous aujourd'hui du travail que vous avez pu accomplir ?

**A. de P. —** Effectivement ce service n'existait pas auparavant. Il s'est créé partiellement avec un certain nombre de collègues qu'on m'avait autorisé à demander au SFA.

Mon évolution depuis les années 62 était liée à la découverte des travaux de Carl Rogers, de Kurt Lewin, et de Moreno. C'était, avec tous les collègues et amis revenant des États-Unis, le moment de l'introduction en France de la Psychosociologie, avec des batailles entre psychologues, entre psychologues et sociologues... C'était tout à fait passionnant. La tendance en éducation de beaucoup de gens en était restée soit à la caractérologie individuelle, soit à la psychologie génétique de l'enfant individuel mais on ne voyait pas l'emprise institutionnelle puissante qui s'exerçait. Quelques-uns l'ont vu cependant puisqu'il y a eu la création de la pédagogie institutionnelle avec ses aspects marginaux, l'analyse institutionnelle de Lourau, etc. J'étais personnellement dans cet esprit là, mais ma formation d'ingénieur m'entraînait à être plus réaliste. Après 13 ans de contact avec les rouages des ministères, rectorats, universités et inspections académiques, 13 ans de contacts avec des établissements où j'avais rencontré des milliers de gens, je pensais qu'il était indispensable de continuer le travail et de mettre à la disposition des enseignants, comme des autres corps, des éléments de connaissance d'un certain nombre de phénomènes institutionnels et de processus éducatifs.

Mon orientation peut d'ailleurs apparaître dans les premiers travaux mis en place par notre équipe à l'INRP. Très rapidement, nous avons fait des recherches sur la Relation d'Aide en Éducation, puis sur les conséquences de l'évaluation sur les acteurs de système: analyse institutionnelle mais aussi psychosociologique bien sûr (1). Et

---

(1) *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*, par C. BARRE DE MINIAC, A. BOUNOURE et M. DELOLAUX, INRP, 1985, 222 p. Cf. ultérieurement, *Autonomie et auto-évaluation*, par N. LESELBAUM, INRP, Économie 1982, 203 pages, et antérieurement, *Actes des Colloques sur la Relation d'Aide*, par J. BEAUSSIER, M. NAVARRO, A. DE PERETTI, INRP, 1977. 1978, 336 p.

nous avons produit un important *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (1). Nous avons fait également, grâce à la démarche créatrice d'une collègue, des travaux sur la durée des séances d'enseignement ; ceci a conduit à travailler sur la construction des *emplois du temps souples* (2). Nous avons également travaillé sur les points d'appui et sur les rôles des enseignants (3). Nous avons fait notamment sur ce sujet une étude relative aux *conditions d'accueil* — en 6<sup>e</sup> et en seconde — des élèves, leurs conséquences, leurs possibilités.

La Direction des Écoles m'a ensuite demandé une étude sur *l'entraide scolaire* : entraide pédagogique des élèves entre eux (4). Que se passe-t-il dans les relations entre élèves par rapport aux objectifs de l'enseignement ?

Le ministère nous a demandé également en liaison avec l'Inspection générale de faire une étude sur les *conseils de classe* : encore une donnée institutionnelle et psychosociologique. De même, j'ai proposé de faire une étude sur l'utilisation des *manuels scolaires*, mais je n'ai pas pu pousser cette étude aussi loin que je l'aurais voulu, quoiqu'il y ait eu un excellent rapport élaboré par mes collègues (5). J'ai lancé à partir de 79 l'idée d'études sur ce que j'ai appelé les *dissonances culturelles* entre le corps enseignant et la jeunesse. Certains rapports sont en train de paraître (6).

F.V. — Et aujourd'hui, dans ce service que vous avez animé, on travaille au lancement d'une revue sur le thème de la Recherche et de la Formation... Il y a bien évidemment un lien entre le travail que vous avez accompli et cette revue qui naît...

---

(1) *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, avec une préface du Doyen GEMINARD, par A. DE PERETTI, M. DELCLAUX et A. LOUVET, service des publications de l'INRP, 1980, 2 tomes, 1 028 p. (3<sup>e</sup> éd. 1986).

(2) *Le temps mobile*, par A. HUSTI, INRP, 1985, 128 p.

(3) *Les points d'appui de l'enseignant* : pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée, INRP, 1984, 677 p.

*Diversification et articulation des rôles au sein des établissements scolaires*, par A. BOUNOURE, R. BOYER, et M. DELCLAUX, INRP, 2 tomes, 327 p.

(4) *Les possibilités d'entraide pédagogique entre élèves*, par B. PETERFALVI et G. ADAMCZEWSKI, INRP, 1985, 245 p.

Voir également *La relation d'aide en éducation*, par T. REVENKO, INRP, 1984, 228 p.

(5) *Les professeurs et le Manuel scolaire*, par M. TOURNIER et M. NAVARRO, INRP, 1985, 232 p.

(6) *Les univers culturels des lycéens et des enseignants*, par R. BOYER, M. DELCLAUX et A. BOUNOURE, INRP, 1986, 196 p.

*Les lycéens et la musique*, par P. MIGNON, E. DAPHY et R. BOYER, INRP, 1986, 96 p.

**A. de P.** — Oui... je crois une telle initiative utile et importante. Et je suis vraiment content qu'elle accompagne les efforts de mes collègues qui font des recherches indispensables sur l'évolution des formations d'enseignants en France (1). Je suis, en effet, frappé de voir en France, à la fois la richesse de multiples initiatives de formation pour les personnels de l'Éducation nationale, mais en contraste, le grand isolement des équipes qui les entreprennent (et qui sont en butte à des incompréhensions de la part d'autres secteurs dans les Universités et les Instituts de recherche).

Pour la formation permanente à l'extérieur de l'Éducation nationale, il y a une revue mensuelle (2) publiée de manière régulière et qui donne des informations intéressantes et indispensables sur les formations, des travailleurs et des cadres des secteurs publics et privés. Nous qui avons des problèmes aussi cruciaux — peut-être même plus — nous ne disposons pas des possibilités de connaître les travaux des uns et des autres, de nous communiquer des instruments de réflexion, de nous tenir au courant des études mondiales et de faire ce qui est l'essentiel d'un travail scientifique, c'est-à-dire la communication des expérimentations entreprises. Une revue de cette nature correspond à la fois à la finalité d'un Institut de recherche et aux besoins des formateurs et des chercheurs. En même temps, elle correspond aussi à l'essence même de ce qu'est la recherche scientifique. La science n'est pas un résultat. Mais elle est un processus, de distance critique mais aussi d'explicitation des résultats que cette distance critique apporte pour qu'ils soient vérifiés, validés et aussi qu'ils servent à tout le monde.

**F. V.** — Si je poursuis votre itinéraire, au moment où vous vous apprêtez à prendre votre retraite, Monsieur Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, vous demande un important rapport sur la formation des personnels enseignants.

**A. de P.** — Sur la formation des personnels enseignants, j'avais commencé depuis très longtemps à œuvrer dans la mesure où j'ai été, avec Max Pagès et d'autres collègues, en 59, à l'origine de l'ARIP (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique) au moment où je devenais professeur de psychosociologie (et de

---

(1) *De la formation à la pratique*, par A. LOUVET et M. VILLEPONTOUX, Ifaplan, INRP, 1983, 120 p.

*La formation continue des enseignants du second degré*, par R. BOURDONCLE et M. LUMBROSO, INRP, 1986, 208 p.

(2) *Revue Éducation permanente* (cinq numéros par an), dirigée par Guy JOBERT, 21, rue du Faubourg St-Antoine, 75550 Paris cedex 11.

formation humaine) à l'École des Hautes Études Commerciales (HEC). J'avais réuni pour cette formation toute une équipe de collègues, tels qu'Arduino, Euriques, Lévy, Pagès, Lhotellier, dont on sait l'action qu'ils ont eue ensuite à l'Université.

De plus, en 1979, le Directeur de l'information, M. Lafond, Inspecteur général, m'avait demandé un article sur la formation (1), dont il m'a dit ensuite qu'il avait fait du bruit. Effectivement, je parlais en lutte contre une conception atomistique de la formation que je voyais appliquer avec beaucoup de bonne volonté mais de façon éparpillée en croyant par exemple que les conférences avaient le summum d'efficacité formative. Or, je trouve que si la conférence est un excellent moyen, il est malheureusement insuffisant car il faut que les gens aient une pratique. Il y a tout un aspect psychosociologique de la formation à donner.

Succédant à M. Haby, M. Beullac qui avait été responsable de haut niveau dans l'industrie avait très vite accepté que son cabinet mette sur pied une réelle formation continue. Pour celle-ci, à l'Éducation nationale, c'était encore le grand vide ; elle avait commencé dans le premier degré mais avait besoin d'un second souffle. Mme Feneuille, au Cabinet, a été chargée de faire à partir de 1980 une expérimentation étendue sur la formation continue dans le second degré. J'ai alors coopéré avec elle à la création des stages initiaux de formateurs et, en même temps, cherché à faire se développer autour des CRDP des systèmes de prise en charge qui allaient contraster avec des habitudes de l'époque. Il existait bien, en principe, un « programme général des stages » édité à Paris sur les avis de quelques personnes et imposé ensuite à toutes les régions. Comme ce programme ne correspondait pas aux besoins réels des gens, on ne parvenait pas même à utiliser les crédits réservés à la Formation Continue, pourtant très faibles : le 1/5 de ceux consacrés à la formation initiale ! Les montants pour la formation continue de 750 000 personnes étaient le 5<sup>e</sup> des crédits affectés à la formation initiale de 20 à 30 000 personnes !. On ne peut pas tout faire en formation initiale ; parce qu'entre le passage théorique et une certaine expérience, il y a une nécessaire décantation ; et parce que de toute façon un stock de connaissances se dévalorise au bout de 7 ans et qu'il faut alors le renouveler ou en hausser la qualité.

J'avais poussé mon expérience de formateur pendant plus de 20 ans. J'avais conduit les travaux de recherche tous orientés vers la fabrication d'instruments de formation (car pour moi, si la recherche

---

(1) *Mensuel le Courrier de l'Éducation*, n° 78, mars 1979, « Réflexions sur la méthodologie des stages », par A. DE PERETTI, MEN, Service d'information.

n'est pas transmise, ce n'est pas la peine qu'elle existe ; et elle ne peut être transmise qu'à un niveau de formation — un texte publié ne pouvant être suffisant par lui-même). Cette expérience, ces travaux ont paru cohérents à M. Savary pour qui la formation était une préoccupation. Nous nous connaissons (nous avions été ensemble pendant quatre ans à l'Assemblée de « l'Union Française », et j'avais beaucoup admiré son courage, son honnêteté, sa rigueur intellectuelle) ; j'ai donc accepté la gageure, le 19 août 1981, de fournir au Ministre pour janvier 1982 un rapport sur la formation non seulement des professeurs, mais de la totalité des personnels (soit 1 million 149 mille personnes).

Il a fallu dans une première phase que je décide de la composition de la Commission dont j'étais chargé. J'ai cherché à recruter surtout des formateurs expérimentés ; je préférais ne pas avoir de personnes ayant des responsabilités hiérarchiques dans les 12 membres de la Commission.

Nous avons défini les problèmes à traiter et dégagé 16 grands thèmes que nous avons confié à 16 groupes de travail. Nous avons réuni là plus de trois cents personnalités d'horizons très variés. En même temps, il a fallu construire un système d'audience pour de très nombreuses délégations. Prêt à la fin janvier 82, le rapport a été discuté en février avec le Ministre et son Cabinet. Un résumé de 14 pages a été remis à tous les syndicats et à la presse le 19 mars 1982. Le rapport complet a paru le 7 avril suivant (1).

**F. V.** — Ce rapport a réjoui certains et mécontenté d'autres, notamment les personnels des Écoles Normales et certains corps d'Inspection qui ont réagi avec une certaine réserve. Certains vous ont ressenti comme totalement irréaliste, d'autres ont vanté au contraire votre sens des réalités pédagogiques et économiques. Vous-même, comment aujourd'hui ressentez-vous les effets, l'application de ce rapport ?

**A. de P.** — Tout d'abord, la formation continue dans le second degré a enfin été prise en considération : et au niveau du budget, et par la création des MAFPEN (Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale). Ces missions continuent positivement leurs actions, diffusant avec un succès croissant des PAF (Plans Académiques de Formation) ; il n'y a donc plus un programme général des stages. La déconcentration des activités de formation et leur extension massive sont par suite réalisées dans le cadre d'une coopération entre les Universités, les corps d'inspection, les corps de forma

---

(1) *Rapport au Ministre de la Commission sur la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale*, Paris, la Documentation Française, 340 p.

teurs de formateurs, les formateurs des mouvements pédagogiques. C'était notre idée: établir une synergie et non pas des luttes de chapelles. La croissance des crédits, a été importante, et, en conséquence, celle des effectifs. À ce sujet, notre position n'était pas du tout irréaliste: il s'est avéré efficace, d'une part, de prendre le temps de formation notablement sur le temps de service comme dans les entreprises; d'autre part, de développer des Universités d'Été permettant à ceux qui le veulent de consacrer une partie de leurs vacances à se perfectionner, en vue de bâtir de futures actions de formation.

J'ai été partiellement suivi dans la construction de modules de formation, très denses et très souples en même temps, destinées à une diffusion rapide et massive. De tels modules devaient être confiés à un groupe concepteur intercatégoriel: chercheurs, formateurs, universitaires, membres de la base; ce groupe était chargé de transmettre le module à des formateurs de formateurs académiques qui le confiaient ensuite à des formateurs occasionnels qui le répercutaient dans les établissements. Ceci a été assez bien joué dans la moitié des académies et a permis de développer, par la diffusion de sept modules (1) et l'entraînement d'un millier de formateurs, ce que L. Legrand avait souhaité pour la rénovation des collèges (et qui reste d'actualité). Si les MAFPEN ont vu se restreindre leur liberté de choix, ce fut au bénéfice des collèges en rénovation pour lesquels on leur a imposé de réserver 70 % de leurs moyens. Mais il était didactiquement et aussi symboliquement important que pour une fois des décisions de caractère institutionnel soient accompagnées par une formation et qu'on ne demande pas aux enseignants de tout inventer. Au total, je suis très content parce que l'esprit général est passé.

J'ai effectivement regretté la position de certains professeurs d'École Normale. Ils avaient, je crois, tout à gagner. Dans mon rapport, il était évident que les Écoles Normales subsisteraient, mais les collègues voulaient que les choses restent telles qu'elles étaient. Ce que je proposais n'était pas irréaliste et je pense toujours que la formation continue des personnels du second degré comme du premier degré devrait se faire dans le cadre des Écoles Normales, de « toutes les Écoles Normales ». La seule réserve que nous faisons concernait la formation initiale dans certaines Écoles Normales des villes non universitaires. Notre idée n'était pas celle d'un recrutement après DEUG ou après licence, mais après 1, 2 ou 3 années d'université. Nous proposons aux Écoles Normales de devenir des centres de formation continue tout en gardant la gestion des personnels instituteurs allant à l'Université. C'était un accroissement, une sauvegarde. Ils l'ont vécu autrement.

---

(1) Cf. *Les sept dossiers de modules* établis par l'INRP.

Ceci dit, le processus sur lequel il n'y a pas eu progrès de mon point de vue, c'est celui de la formation initiale et ceci tient au changement d'avril 84. Nous avons préparé avec M. Savary et son Cabinet un texte qui demandait, avant les recrutements des « pré-requis » ; pour être sûrs que les gens s'engageant dans le métier sachent un peu ce que cela signifiait que travailler avec des jeunes. Ces pré-requis pouvaient être du genre BAFA, diplômes sportifs, unités de valeurs en didactique ou communication... Ceci impliquait en retour l'obligation pour les Universités de se préoccuper des difficultés extraordinaires de toute transmission didactique. Dans les concours eux-mêmes, nous propositions des épreuves de pré-professionnalisation. Mais tout ceci a été rejeté par l'Inspection générale à l'occasion du Changement de Ministre. C'est dommage mais non définitif.

**F. V. —** Et si ce rapport était à refaire aujourd'hui, le referiez-vous de la même façon ?

**A. de P. —** De la même façon... Sauf pour une chose, sur laquelle j'avais cédé à ma commission : la stratégie à l'égard de l'agrégation. Ma position était un concours interne de l'agrégation, mais en maintenant le concours normal. Or tous les agrégés de la Commission ont souhaité que l'on propose de supprimer le concours normal. J'ai accepté mais je savais que ce serait une erreur stratégique... Et de fait, il y a eu des protestations jusqu'à l'Élysée. Ça m'a attiré quelques difficultés et nous a fait perdre du temps.

L'essentiel, voyez-vous, est que la formation continue existe, qu'elle ait des crédits qui sont maintenant bien utilisés. Il y a maintenant un assez bon équilibre entre la formation méthodologique et les formations didactiques.

**F. V. —** Après la remise de ce rapport, vous avez officiellement cessé votre activité professionnelle... Cependant lorsqu'on veut vous joindre aujourd'hui, c'est plutôt encore plus difficile qu'avant ? Alors qu'est-ce qui vous occupe ainsi ?

**A. de P. —** Le souci d'aider les enseignants. Au cours de l'année 1986, j'ai travaillé en France avec plus de 5 000 professeurs et chefs d'établissement : en séminaire, formations, universités d'été, etc.

**F. V. —** Est-ce à dire que le pédagogue a eu raison du poète et de l'écrivain en vous ?

**A. de P. —** Momentanément c'est vrai : il est clair, que je m'adonne moins à la poésie. Le dernier poème que j'ai composé... Il y a six mois,

est une assez longue suite de strophes que j'ai appelée : « poème naïf » dédiée à Chagal. Le thème en est la longue marche d'Abraham, personnage immense réclamé par les trois grandes religions monothéistes ; il fallait que je fasse un texte qui pouvait être accueilli par mes amis Israélites, Musulmans et Chrétiens, mais aussi Athées. J'ai essayé... Le pédagogue a eu longtemps raison du poète mais est-ce contradictoire ? La pédagogie et la formation peuvent-elles avoir autre filiation que celle de la poésie et du théâtre témoignant, de leurs vertus créatrices et organisatrices ? Je vais sans doute me remettre aux œuvres scéniques aussi bien qu'aux essais (sur les civilisations et leurs « nucléologiques » ; sur la « réactionnalité » ; et sur la « dignité ») sans toutefois oublier mon lien indéfectible à l'École (1).

Propos recueillis par Francine Vaniscotte  
Novembre 1986.

---

(1) Cf. *Mon livre « Pour une école plurielle »*, Paris, Larousse, 1987, 270 p.

# PRATIQUES DE FORMATION

---

*Le lecteur trouvera ici :*

- des comptes rendus d'expériences de formation, de pratiques innovantes, voire provocantes ;*
- des analyses et des évaluations, individuelles ou collectives, de processus de formation ;*
- des bilans portant sur des pratiques de fonctionnement d'équipes ou d'institutions.*

## **POUR PRÉPARER « L'ÉCOLE DE L'AN 2000 » UNE FORMATION EN MUTATION L'ÉCOLE NORMALE DE LIVRY-GARGAN**

**Résumé.** *L'École Normale de Livry-Gargan se veut ancrée sur la réalité dynamique des besoins et des nécessités d'une formation d'enseignants aptes à construire une école du futur, solide, ouverte, en prise sur la culture qui la porte, et dont elle fait partie.*

*Professeur dans cet établissement, D. Zay nous propose un article rigoureux et cohérent.*

*... Ainsi se dessine la silhouette vive de l'École Normale : ses concertations internes pour une population nouvelle et diversifiée d'enseignants en formation, ses prises en charge de l'environnement, sa participation à la recherche.*

*... Ainsi se campe le métier actuel du « professeur » d'École Normale : les performances de l'enseignant de lycée ne sont plus de mise, les visées d'une formation initiale enclose sont dépassées.*

*On s'interroge alors sur le sens de ces efforts et de ces projets à la lumière des considérations actuelles sur les Écoles Normales et des obstacles qu'elles rencontrent ; quel devenir pour « l'école de l'an 2000 » ?*

S. B.

**Abstract.** *The college of education of Livry-Gargan desires to be rooted in the dynamic reality of the needs and necessities of a training which will produce teachers capable of constructing the school of the future ; a school at once solid, open, at one with the culture which has formed it and of which it is a part.*  
*A teacher in this establishment, D. Zay, offers us an article, at once rigorous and coherent.*

*... Thus is outlined the living forme of the Training Center : its way of working together for the good of a new and diverse population of teachers in training, its assumption of responsibility for the environment, its participation in research. ... Thus is defined the current rôle of the « professeur » in the training center : the level of performance of a teacher in a secondary school will no longer do. The vision of a narrow and limited initial training is a thing of the past. It is in the light of these present considerations concerning the college of education and the obstacles which it encounters, that we ask ourselves about the success of these efforts and projects : « What will the school of the year 2000 be like ? »*

## **PREMIÈRE D'UNE NOUVELLE GÉNÉRATION D'ÉCOLES NORMALES**

À proximité du centre de Livry-Gargan, « ville fleurie », de la mairie, avec son environnement d'immeubles modernes, d'une part, et, du beau parc de l'ancien château, de l'autre, dans un quartier pavillonnaire, s'étend le territoire de l'école normale : parking, jardins, arbres, pelouses, tables et bancs de pierre, et, face à face, le gymnase, avec ses terrains de sport, et le bâtiment principal, grand, assez bas d'apparence, du fait des décrochements des quatre étages, hall et baies vitrées.

Comme en témoigne le projet des architectes de 1971, elle a été « la première des écoles normales construites au bénéfice des nouveaux départements de la région parisienne ». À cette époque, « la formation des maîtres de l'enseignement primaire était en cours de transformation profonde », les E.N. « ayant vu disparaître leur fonction d'enseignement secondaire par fermeture des classes préparant au baccalauréat » et apparaître la formation continue, officialisée en 1972, en application de la loi sur la formation permanente de 1971, préparée, dans le premier degré, par des expériences sur plusieurs départements dès 1969. À cette époque, on croyait à la pédagogie et aux vertus de l'éducation, renouant en cela avec l'idéal qui avait présidé au développement des écoles normales de la III<sup>e</sup> République. Après la création de la première dès 1810, à Strasbourg, et leur généralisation à chaque département par la loi Guizot de 1833. Mais on était conscient aussi que les temps avaient changé et que ce n'était pas en reproduisant le passé qu'on pouvait répondre aux mêmes finalités.

Le projet des architectes se donne donc trois objectifs :

1. concevoir un lieu adapté aux besoins d'un public d'adultes, en favorisant rencontres et échanges entre eux et en leur ménageant « de larges possibilités de choix dans leurs activités de formation, ce qui suppose des installations polyvalentes et diversifiées » ;

2. « créer les conditions matérielles d'une formation pluridisciplinaire de plus en plus autonomisée et recourant de plus en plus au travail en équipe des formés et des formateurs » (1);

3. faire une place aux technologies nouvelles.

L'école normale de Livry-Gargan porte la marque de ses origines :

— première, pionnière, tournée vers l'innovation ;

— caractérisée par un fonctionnement en équipe ;

— centre d'échanges ouvert sur l'extérieur, creuset où se fondent les apports de formateurs de statuts différents et d'intervenants hors Éducation nationale : architectes, artistes, professionnels divers.

## UN FONCTIONNEMENT EN ÉQUIPES (2)

En 1974, la structure était construite, mais les plateaux des étages étaient vides. Mlle Fleury, directrice de l'ancienne E.N. du département, au Bourget, émigre, avec une partie du personnel, dans le nouvel établissement. L'ensemble des professeurs et autres employés est amené à participer à la construction intérieure, à l'aménagement architectural, à l'acquisition du matériel, en même temps que s'élaborent les relations avec les partenaires extérieurs du « terrain » : instituteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs.

Le projet des architectes a été explicitement conçu pour un fonctionnement en équipes autonomes polyvalentes : quatre « plots » de même surface, disposant d'un grand espace et de salles cloisonnées et cloisonnables, sur quatre étages, en plus des salles spécialisées, laboratoire, arts plastiques, etc. Hasard, histoire, déterminants matériels... toujours est-il qu'à travers de multiples péripéties et des recrutements successifs de professeurs, on retrouve, à travers les ans, quatre équipes se répartissant également l'ensemble des formations initiales.

Cette organisation semble répondre aux nécessités de gestion d'une grande école normale :

1. des effectifs atteignant une centaine de professeurs, un millier d'élèves-maîtres, quelques deux mille stagiaires, ne laissent le choix qu'entre une dictature et une décentralisation des prises de décision ;

2. la deuxième solution paraît la meilleure pour deux types de raisons, les unes fonctionnelles, les autres conjoncturelles :

(1) Cf. J. ADER (1976).

(2) Cf. textes de P. BALAGGOUNE et al, et de E. GOUTMANN.

— fonctionnelles: les tâches de formation sont beaucoup plus diversifiées que celles d'enseignement, elles consistent non seulement à transmettre les contenus d'une discipline, mais à aider un instituteur à vocation polyvalente à faire la liaison entre plusieurs matières et à les faire acquérir par des enfants, c'est-à-dire à les motiver, à organiser leur travail, leurs problèmes relationnels, etc. Le PEN (professeur d'École Normale) est donc amené à travailler, non seulement en salle de cours, mais dans les classes, pour des élèves-instituteurs, mais aussi pour des enseignants en poste, dans leurs écoles ou en stage, sur des périodes de temporalité variée. Il est impossible de prévoir un emploi du temps fixe et l'administration ne peut contrôler les rendez-vous à prendre par les professeurs. Si elle le faisait, toute adaptation fonctionnelle aux besoins du « terrain » serait entravée. La solution consiste à donner à chaque équipe un crédit horaire dont elle est responsable.

Pour la gestion des affaires courantes, la directrice réunit, chaque fois qu'elle le juge nécessaire ou à leur demande, les coordinateurs « élus » par les membres de leur équipe, et, elle convoque le conseil de l'ensemble des professeurs pour les décisions générales. Par exemple, lors de la parution de la dernière réforme de 1986, le conseil des professeurs a choisi d'appliquer le texte officiel dans le cadre des projets d'équipes autonomes pluridisciplinaires, en arrêtant les lignes communes à respecter et les horaires par discipline conformément à la circulaire. Chaque équipe a ensuite statué sur la répartition des heures non attribuées précisément à une discipline, son mode de fonctionnement, les écoles, maîtres formateurs et circonscriptions avec lesquels elle travaillerait; des réunions entre coordinateurs réglant à l'occasion les problèmes de territoire entre deux équipes. Les documents produits par l'équipe: répartition horaire, emploi du temps, liste des écoles associées, etc., sont ensuite soumis à la directrice pour approbation.

Quand de nouvelles tâches se sont présentées, collaboration avec l'Université par exemple, des coordinateurs se sont désignés, qui ont rassemblé des équipes autour d'eux. C'est la règle qui joue en formation continue.

— La conjoncture dans laquelle fonctionnent les E.N. est très mouvante. Depuis 1969, date de promulgation de la première réforme visant à adapter les E.N., dont l'enseignement n'avait quasiment pas bougé depuis un siècle, face aux problèmes scolaires du XX<sup>e</sup> siècle, les pouvoirs publics n'ont cessé d'hésiter entre les solutions à adopter: garder la formation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré dans des établissements sous contrôle du ministère, par l'intermédiaire des corps d'Inspection Générale, ou suivre la voie des autres pays occidentaux,

anglo-saxons, scandinaves, Allemagne, Autriche, dans lesquels formation des enseignants de tous niveaux et recherche sont associés dans des instituts ou départements universitaires. En 1969, alors que l'Espagne faisait passer les Écoles Normales à l'Université avec leurs personnels, la France choisissait de conseiller seulement entre les deux institutions une collaboration facultative, qui devenait, en 1979, une obligation elle-même supprimée en 1986. En même temps se posait le problème de faire cesser les recrutements « exceptionnels » de suppléants affectés sans formation dans les classes pour répondre aux flux annuels d'élèves non prévus. En bref, entre 1979 et 1985, en sept ans, douze régimes de formation différents ont été promulgués, plusieurs se chevauchant chaque année dans les Écoles Normales. Celles-ci devaient faire preuve d'imagination pour trouver des solutions souples, plus faciles à mettre en place dans une structure décentralisée.

L'ouverture de la formation professionnelle sur l'enseignement supérieur s'est effectuée dans les E.N. avant toute incitation des pouvoirs publics, comme en témoigne, entre autres, l'expérience des IREM (Instituts de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques) universitaires où collaboraient PEN et enseignants de tous niveaux, parce qu'elle répondait à des nécessités imposées par l'évolution des savoirs et des techniques. Elle n'est pas la seule.

## INNOVATION ET OUVERTURE CULTURELLE

Si l'on prend comme définition de l'innovation celle retenue dans la recherche INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) sur la formation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré en École Normale: « tout projet visant à introduire un changement dans le système éducatif », « innovation pédagogique ou institutionnelle », Livry-Gargan se situe au-dessus de la moyenne générale des autres E.N., dans les échantillons choisis, mais elle traduit une tendance générale, au moins sur la formation continue (1).

Quatre types d'innovations peuvent être dénombrés:

1. des innovations fonctionnelles, qui visent à adapter la formation à une meilleure prise en compte des nécessités apparues « sur le terrain » aux formateurs. Par exemple, la circulaire du 17 mai 1984 (B.O. n° 23 du 7 juin 1984) préconisait une organisation de la formation initiale en six modules indépendants, disciplinaires et pluridis-

---

(1) Cf. D. ZAY (1987).

ciplinaires, avec une épreuve de contrôle terminal constituée par la soutenance d'un mémoire de recherche « pédagogique ». Livry-Gargan a fait partie des 10 % d'E.N., sur les quarante étudiées à l'INRP en 1984-85, à regrouper les six modules en projets intermodules définis et gérés par chacune des quatre équipes, ce qui pouvait permettre à la fois une articulation du travail entre les différentes disciplines, avec les maîtres formateurs des écoles, et, une possibilité pour les instituteurs stagiaires de faire une recherche sur l'ensemble de leur formation (1).

2. D'autres innovations sont imposées par l'apparition de nouvelles techniques ou technologies. Ainsi, la vidéo, largement exploitée dans le privé pour la formation des hommes politiques ou des cadres, notamment commerciaux, utilisée dès les années soixante aux États-Unis en micro-enseignement, a été la base de l'expérience de Laboratoire d'Essais Pédagogiques créé en 1981 à Livry-Gargan et intégré au projet interdisciplinaire et intercatégoriel d'une équipe, avec la collaboration de l'Université Paris VIII en 1984-85 (2).

Plus récemment, l'E.N. a, bien entendu, participé au « Plan Informatique pour tous » (3).

3. L'évolution des savoirs, des recherches sur la constitution des connaissances, la prise de conscience que l'école ne peut remplir son rôle si éducation et culture restent séparées, si les élèves ne sont pas initiés aux sciences, aux arts, en contact avec ceux qui les font, les savants, les artistes, donc si les maîtres ne sont pas formés à accueillir et exploiter dans leur classe les apports d'intervenants extérieurs à l'Éducation nationale, ont amené des PEN de Livry-Gargan à rechercher ces collaborations, dès 1973, bien avant la parution du premier texte officiel relatif aux futurs PAE (Projets d'Actions Éducatives) en 1979, comme en témoigne, Danielle Loup, un des professeurs qui a vécu les débuts de l'E.N. Dès la promulgation des PAE EN par M. Savary en 1981, des équipes de Livry-Gargan ont lancé un PAE Théâtre (4), puis un PAE Environnement (5), qui, comme le Laboratoire

(1) Cf. B. BERMEJO-ZAMACONA & P. BAUDOUX (1985).

(2) Le LP est une expérimentation de la Direction des Écoles, qui a fait suite, en 1980, au CCEN (Comité de Coordination des Écoles Normales), créé en 1973 par des professeurs d'École Normale. Elle a touché cinquante E.N., dans lesquelles ont été constituées des équipes interdisciplinaires et intercatégorielles de formateurs, mettant les apprenants en situation d'analyser leurs pratiques, grâce à des technologies éducatives et à l'utilisation de la vidéo. Sur le travail en LP, cf. R. GIMENO & J.-L. VERGNAUD (1982) et D. ZAY (1983) et sur l'audio-visuel : les productions citées sous ce titre en bibliographie.

(3) Cf. R. GIMENO, J.-M. FRAS, P.-Y. VICENS (1984, 1985, 1986) ; J.-C. LALLIAS (1987).

(4) Cf. J.-C. LALLIAS et J.-L. CABET (1985).

(5) Cf. D. ZAY & J.-M. PAYET (1985).

d'Essais Pédagogiques, ont survécu à la suppression de ces expérimentations par M. Chevènement en 1984.

4. Du même mouvement participe la prise en compte de problèmes spécifiques, afin d'adapter l'école à la population qui la fréquente, par exemple, amener les enfants en échec scolaire dans les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) à faire des progrès en lecture, en proposant des activités autour du livre, qui passent par le jeu dramatique et la danse, avec des professionnels (1), ou rechercher, avec des personnels d'éducation spécialisée, des solutions pour l'intégration des enfants handicapés.

Ainsi sont nés à Livry-Gargan des stages intercatégoriels, formateurs de statuts et d'origines multiples, dans et hors Éducation nationale, enseignants de tous niveaux, de la maternelle au lycée, et personnels non enseignants, stages prolongés par des suivis assurés par les PEN dans les écoles.

Progressivement, et, notamment à partir de l'officialisation de la formation continue, à l'époque, justement où démarrait l'E.N. de Livry-Gargan, les PEN, confrontés aux demandes concernant le métier d'enseignant, étaient amenés à se transformer de professeurs du second degré, assurant la préparation du baccalauréat dans des établissements fonctionnant sur la norme des lycées, en formateurs d'adultes.

## LE MÉTIER DE FORMATEUR

Les PEN de Livry-Gargan travaillent avec sept types de partenaires, de l'Éducation nationale ou hors Éducation nationale, locaux ou nationaux :

1. les milieux professionnels du 1<sup>er</sup> degré : instituteurs et maîtres formateurs auprès de l'E.N. (IMF EN) et des inspecteurs départementaux (IMF IDEN), autrefois dénommés conseillers pédagogiques, IDEN ;

2. les universités : Paris XIII-Villetaneuse et Paris VIII (ex. Vincennes) à Saint-Denis, en préprofessionnalisation et préparation au concours de recrutement des instituteurs, ainsi que dans divers départements ou instituts universitaires : IUT de Paris XIII ou CHU (Centre Hospitalier) de Bobigny, par exemple, et pour des formations diversifiées correspondant aux spécialités des PEN : formation de documentalistes, d'informaticiens, etc. ;

---

(1) Cf. A. SACHS (1985, 1986).

3. la MAFPEN (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation nationale) pour la formation des personnels de collèges et de lycées, un PEN est détaché à plein temps à la MAF, d'autres y assument des responsabilités partielles, dans des commissions, comme l'Action Culturelle;

4. les municipalités, pour l'organisation de manifestations comme le Festival du Livre de Montreuil, pour des formations conjointes de personnels de l'Éducation nationale et de personnels municipaux, tel le stage « maternelle » sur l'Environnement en 1986-87, pour des actions concernant les BCD (Bibliothèques Centres Documentaires) ou les Maisons de la Culture, etc. ;

5. la formation de formateurs dans des stages nationaux, au Centre de formation des IDEN, dans les CPR (Centres Pédagogiques Régionaux), dans des stages programmés par le Ministère, à l'intention d'Inspecteurs et de PEN, tel le prochain stage sur les pratiques théâtrales;

6. la participation à la préparation d'actions de formation, de sensibilisation, de documentation au Ministère, quatre PEN étaient détachés à mi-temps à l'Éducation nationale en 1985-86, dont trois pour l'informatique et l'étude de logiciels;

7. la participation ou la conduite de recherches dans différents organismes, locaux, Archives départementales par exemple, ou nationaux: INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), CNRS (Centre National de Recherche Scientifique), INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale), etc.

L'ouverture des Écoles Normales semble tout à fait dans la logique des déclarations des ministres successifs, qui ont proclamé la nécessité d'adapter l'école à la société contemporaine. Ne faut-il pas, en effet, dans ce but, commencer par former les enseignants à adopter une démarche dont ils n'ont pas eu, jusqu'à maintenant l'habitude ?

Si des PEN ont été amenés à diversifier leurs fonctions et à multiplier les interlocuteurs, c'est parce qu'ils y ont été plus ou moins contraints par l'exercice d'un métier qui ne les mettait plus à l'abri des pressions du monde extérieur. Instituteurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, ne pouvaient pas se contenter d'avoir affaire à des « professeurs », purs produits de l'université et de l'enseignement secondaire, quelle que soit l'excellence de leurs connaissances disciplinaires. Ils ont mis ceux-ci en demeure de répondre aux difficultés d'exercice de la profession d'enseignant : désintérêt des élèves pour des matières scolaires qui ne correspondent pas à la culture médiatique et familiale à laquelle ils participent spontanément, difficultés

d'organisation entre les différents niveaux de vie et de scolarité des enfants, dans la petite enfance, à partir de l'accession à la maternelle après la crèche, entre maternelle et élémentaire, entre élémentaire et secondaire et, à chaque palier de scolarité, entre les différentes instances qui se partagent l'éducation des jeunes, centres de loisirs, de sports, bibliothèques municipales, etc., ou qui prennent en charge les ratés du système : structures pour l'enfance inadaptée, centres médico-pédagogiques, etc.

Répondre à ces questions, c'était aussi pour les formateurs, faire des recherches pour comprendre, pour apprendre, pour aider les autres à analyser les problèmes qu'ils rencontraient, à se décentrer et à construire eux-mêmes le savoir dont ils avaient besoin, ce qui est le propre d'une démarche scientifique.

La prise en considération de ces problèmes professionnels et la participation d'une partie du corps des PEN à l'ensemble des structures sociales éducatives au sens large est ce qui a permis de constituer au sein des E.N. un potentiel de formation de plus en plus demandé par des organismes divers, parce qu'il possédait cette capacité d'intégration et d'adaptation à la gestion de problèmes éducatifs complexes, dont la méconnaissance est la principale cause de l'échec scolaire. C'est parce qu'ils ont vu plus loin que la seule formation initiale des instituteurs sur le modèle d'une formation d'élèves de lycées que des « professeurs » d'École Normale sont devenus des formateurs d'enseignants.

Dans cette optique, l'innovation n'apparaît pas comme une chose bonne en soi du seul fait qu'elle introduit un changement dans le système éducatif, ce changement peut, en effet, correspondre à une mode passagère, à l'engouement d'un individu ou d'une catégorie d'acteurs sans rapport avec les besoins ressentis par ceux à qui ils s'adressent, ni avec les intérêts de la collectivité. Il semble que les initiatives prises à l'E.N. de Livry-Gargan ont eu des effets positifs quand, et seulement dans la mesure où elles visaient à adapter un système, des priorités définies identiquement pour tous les établissements de même niveau et leur population scolaire :

- aux nécessités du « terrain », régionales, locales, propres aux catégories d'acteurs concernés ;
- aux préoccupations des stagiaires instituteurs ;
- aux cheminements de la pensée pédagogique des formateurs, modifiant et reprenant les actions qu'ils entreprenaient, en fonction d'évaluations successives, afin de mieux atteindre les objectifs qu'ils se fixaient.

En ce sens, l'autonomie des équipes d'établissement paraît le plus sûr moyen pour que les rouages intermédiaires du système éducatif jouent leur rôle spécifique de relais adaptateurs des objectifs définis par les instances hiérarchiques centrales (1).

Une question se poserait alors : le principal obstacle à l'adaptation du système scolaire ne serait-il pas la politique centralisatrice des pouvoirs publics français ? Il y a longtemps que les études sur les systèmes sociaux et les organisations ont montré qu'un fonctionnement adéquat exigeait un double mouvement de retour d'informations entre les instances centrales chargées du contrôle et de la régulation et celles, périphériques, qui assurent les échanges avec l'extérieur (2). Privilégier la seule transmission du haut vers le bas, imposer des réformes sans prendre le temps d'évaluer les effets des précédentes, n'est-ce pas casser les tentatives de prise en compte de la réalité sociale à travers l'analyse des besoins des élèves que tout enseignant est plus ou moins amené à faire ? Ainsi, les dernières mesures prises à la rentrée scolaire 1986, calculant les services des professeurs d'E.N. sur la seule formation des instituteurs conçue de la manière la plus restrictive, disloquent les équipes d'établissement par des suppressions de postes, donnent un brutal coup d'arrêt à l'ouverture culturelle des écoles normales et consacrent leur repli frileux sur elles-mêmes, dont on peut douter qu'il permettra une formation préparant « l'école de l'an 2000 » (3).

Danielle ZAY

Professeur agrégé à l'École Normale de Seine-Saint-Denis,  
chargée de recherche à l'INRP, chargée de cours à Paris VIII.

Un dossier collectif sur les activités novatrices de l'École Normale de Livry-Gargan a fait l'objet d'un tiré à part, disponible à l'INRP et à l'École Normale.

(1) Cf. D. ZAY (1987).

(2) Cf. M. CROZIER, *On ne change pas la société par décret*, Paris, Fayard, 1978.

(3) Dans cette logique, les écoles normales les plus frappées ont été celles qui avaient le plus diversifiée leurs fonctions et manifesté le plus de dynamisme, Livry-Gargan et Le Bourget, les deux établissements de Seine-Saint-Denis arrivant en tête, avec trente neuf suppressions (plus d'un tiers de l'effectif professoral), ramenées par la suite à vingt sept.

## BIBLIOGRAPHIE

Quelques productions qui s'appuient sur des expériences menées à l'E.N. de Livry-Gargan.

## PUBLICATIONS

- ADER J. (1976). — « Programme pédagogique de l'École Normale de Livry-Gargan », *Techniques et Architecture*, 308.
- ANTHEAUME P. & MAUREL M. (1982). — « L'enfant et la santé », fiches d'accompagnement des Instructions Officielles pour le Cycle Moyen.
- BERMEJO-ZAMACONA B. & BAUDOUX P. (1985). — *Évaluation de notre projet de formation intitulé « Vers une pédagogie de projet »*, mémoire dirigé par D. ZAY et M.-F. GRINSCHPOUN, EN de Seine-Saint-Denis, Université Paris XIII, mai 1985, 210 p., INRP, DP4, 94 p.
- (1985). — « Recherche et formation des participants dans une pédagogie de projet », *Observatoire Permanent des Formations*, 12, INRP DP4, pp. 54-58.
- COLLET G. (1986). — *Le cross au primaire*, ACEN-ASSU, EN de Livry-Gargan.
- CRINON J. (1986). — « La formation dans les écoles normales : unité ou diversité des modèles ? », *Observatoire Permanent des Formations*, 13, INRP DP4, pp. 42-46, & HIU J. (1984). — « Les zones d'éducation prioritaires », *Pour*, 94, pp. 55-62.
- Équipe formatrice (texte collectif des écoles) (1985). — « De l'équipe d'école à l'équipe formatrice, Des instituteurs en recherche », *Observatoire Permanent des Formations*, INRP DP4, pp. 45-53.
- FOURNIER C. & BRITAN O. (1985). — *Créer une BCD. Pourquoi? Comment?* Magnard.
- GIMENO R. (1983). — *Enquête et Traitement graphique de l'information*, EHESS (Laboratoire de Graphique), ENI de Livry-Gargan.
- GIMENO R. & FRAS J.-M., VICENS P.-Y. (1984). — « GRAPHIQ, un programme de traitement graphique de l'information », *Éducation, Télématique, Informatique*, Paris, CNRS, Laboratoire d'informatique pour les sciences de l'homme, n° 1.
- GIMENO R. & FRAS J.-M., VICENS P.-Y. (1985). — « T.C.A.O. Un plaidoyer pour une non utilisation à l'école élémentaire », *Élipse*, CDDP 93, n° 2.
- (1985). — *MATRIX, programme de traitement matriciel en basic du TO7 de Thomson*, Paris, CNDP.
- & ARCHIER B. (1985-1986). — « Cartographie et informatique dans l'enseignement », Communication au colloque international « Éducation et Cartographie », *Bulletin du Comité de Cartographie*, fascicule n° 106-107.
- GIMENO R. & JEAN D. (1985). — *Apprendre l'Histoire par le Graphique*, Laboratoire de Graphique de l'EHESS, EN de Livry-Gargan.
- & ZAY D. (1984). — *Graphique et évaluation : un exemple d'évaluation en Histoire*, ibid.
- GIMENO R. & VERGNAUD J.-L. (1982). — *Défense et illustration de la sphragistique*, EHESS (Laboratoire de Graphique), ENI de Livry-Gargan.
- LALLIAS J.-C. (1986). — *L'orthographe à l'heure de l'informatique*, Cedic-Nathan.
- & CABET J.-L. (1985). — *Les pratiques théâtrales à l'école*, Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle, Ministère de l'Éducation nationale.
- LELEU M., CHAUVEAU G. & ROGOUAS CHAUVEAU E. (1985). — « Transformation : formation des enseignants et zones prioritaires », *Depuis 81, l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaire*, CRESAS, 4, pp. 188-190.

*Pratiques de formation (Analyses)* (1985), « Former les enseignants ? Écoles Normales et Universités en question », Formation permanente, Université Paris VIII, 10.

LOUP D., SLAMA P., CHOUKROUN M. (1980). — *Le fil d'Ariane ou le plaisir des contes*, Nathan.

SACHS A. (1985). — « La parole du geste », *Informations sociales*, 7.

SACHS A. (1986). — « Les jeux corporels en milieu scolaire », *Pratiques Corporelles*, 70.

SAUVIAT J.-P. (1986). — *Motricité et petit matériel*, ACEN-ASSU, EN de Livry-Gargan.

ZAY D. (1983). — « L'analyse de l'implication et de l'institution dans la formation des enseignants par l'audio-visuel », *Pour*, 88, pp. 43-47.

(1986). — « Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ? », *Revue Française de Pédagogie*, 74, pp. 99-113.

— *La formation des enseignants du 1<sup>er</sup> degré (1987)*, la collection *Rapports de recherche de l'INRP*.

& PAYET J.-M. (dossier coordonné par) (1985). — *Ma ville ? Qu'est-ce qu'elle a ma ville ?* Pédagogie de projet, École Normale & Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de Saint-Saint-Denis, CDDP 93.

#### AUDIO-VISUEL

JEANNEAU Y. (1984). — *Atelier d'initiation à l'architecture en CE2*, vidéocassette, 3/4 pouce, U. Matic, couleur, 20 minutes, EN de Livry-Gargan, CNMHS (Caisse Nationale des Monuments Historiques et des Sites).

(1986). — *Approche du patrimoine en maternelle*, *ibid*.

& ZAY D. (1984). — *Mise en place d'une session de formation*, vidéocassette, 3/4 pouce, U. Matic, couleur, 20 minutes, EN de Livry-Gargan, Misson Media-Formation, DE, Ministère de l'Éducation nationale.

(1986). — *Évaluation en mathématiques en Laboratoire d'Essais Pédagogiques*, *ibid*.

LOUP D. (1980). — *Le fil d'Ariane - Méthode de lecture de l'image*, diapositives, Nathan.

#### INFORMATIQUE

LALLIAS J.-C. (1986). — *Orthobase - Base de données lexicales et orthographiques*, manuel d'utilisation et logiciel, Cedic-Nathan.

### UNE FORMATION À LA CARTE POUR LES SURVIVANTS D'UN RÉGIME EN EXTINCTION

Recrutés au concours externe de l'École Normale d'Instituteurs en 1984 au niveau du baccalauréat (dernier concours à ce niveau), notre formation s'annonçait sous le signe de l'originalité. En effet, bien qu'ayant été recrutés au niveau du bac, nous tombions sous le coup de la nouvelle loi spécifiant que tout instituteur devait être titulaire d'un DEUG universitaire.

Mais c'était compter sans nous, car, contrairement à la majorité des élèves-instituteurs de cette promotion, nous étions neuf à posséder déjà un DEUG, cas non prévu par la loi.

Désireux d'avoir une réelle formation professionnelle que l'université ne nous semblait pas garantir, de par son enseignement non spécifique au métier d'instituteur, nous avons dû chercher par nous-mêmes une solution parmi les formations de l'EN. N'étant pas assez nombreux pour constituer un groupe

autonome qui aurait pu bénéficier de crédit et d'une formation spécialement adaptée à son cas, il nous fallait nous rabattre sur des formations existantes.

Nos nombreuses requêtes n'ont suscité qu'indifférence et manque d'intérêt sauf auprès d'un professeur-coordonateur, qui a su faire circuler l'information dans son équipe pédagogique, intéresser celle-ci à notre cas, qui nous a guidés dans nos démarches, orientés dans nos recherches et qui, enfin, nous a proposé de nous rattacher, pour l'année 85-86, à l'une des formations qu'encadrerait l'équipe (formation en un an des instituteurs stagiaires DEUG 84). Pour notre troisième et dernière année (86-87), refusant de recommencer une formation identique à celle de l'année précédente (proposition soumise par l'administration, ne sachant que faire de nous), nous avons proposé que chacun de nous ait une formation individualisée. Après avoir établi un bilan de ses deux premières années de formation pour révéler les acquis, les manques et les besoins, chacun établira son propre plan de formation. Cette formation à la carte pouvait comprendre, outre des cours à l'EN :

- des stages de formation continuée (habituellement réservés exclusivement aux instituteurs) ;
- des classes transplantées (classe de neige, classe verte, classe patrimoine...) ;
- la participation à un projet d'école ;
- des stages administratifs, etc. ;

en résumé, des possibilités qui ne sont pas offertes traditionnellement aux élèves-instituteurs, ce qui est peut-être regrettable, et qui plus est, une formation individualisée en fonction des besoins de chacun.

Il faut tout de même noter que nous avons dû nous « battre » pour obtenir la formation qui nous semblait s'adapter le mieux à notre cas ô combien particulier, mais que nous n'avons pas eu par ailleurs un statut différent de celui de notre promotion. Il faut espérer que notre expérience servira à montrer qu'il y a certaines étapes de la formation des instituteurs qui mériteraient peut-être d'être reconsidérées...

Djamila BELAGGOUNE, Dany BOEUF, Jean-Claude DANVIN,  
Karine DURAND, René JEUNE, Valérie LEMOINE, Marina PONCET,  
élèves-instituteurs.

### LA VIE ASSOCIATIVE : L'ACEN pour une formation moderne

L'ACEN (Association Culturelle de l'École Normale), collectif de professeurs, maîtres formateurs, instituteurs en stage, normaliens, administratifs et personnels de service, chaîne de sympathie qui ne peut se forger sans une bonne circulation de l'information, la transparence de la gestion, la prise en commun de décisions importantes, c'est un outil au service de ceux qui veulent aller plus loin par des cheminements nouveaux :

- Projets d'Actions Éducatives dans les domaines de l'environnement, des pratiques théâtrales et chorégraphiques à l'école ;
- voyage d'étude en Guadeloupe ;
- édition de travaux contribuant à une pédagogie en mouvement ;
- réalisation d'expositions avec les classes où se déroulent des expériences associant des professeurs d'EN, des instituteurs, des normaliens, des intervenants extérieurs.

L'ACEN, c'est aussi un moyen de réunir les anciens élèves en exercice sur le département, dans les ateliers de pratique culturelle et sportive et la fête de fin d'année.

Est-il trop ambitieux d'espérer, qu'avec la multiplication des minitels et le serveur de l'EN, pourra circuler l'information sur les projets culturels, les stages, les sorties spectacles offertes à des conditions préférentielles, les rencontres sportives, les voyages d'étude, renforçant le caractère de centre d'action culturelle départemental de l'EN et contribuant à des stratégies nouvelles de formation ?

Emmanuel GOUTMANN, IMF, responsable Action Culturelle.

### CARTE D'IDENTITÉ DE L'EN 1985/1986

Pour des raisons historiques et géographiques, la formation des instituteurs de Seine-Saint-Denis se trouve répartie entre deux établissements, 1/3 au nord (Le Bourget), 2/3 au sud (Livry-Gargan) sous la direction de Mlle FLEURY.

**ENCADREMENT pédagogique :**

- 3 directeurs
- 1 inspectrice-professeur
- 100 professeurs (PEN)
- 2 documentalistes
- 2 maîtres formateurs (IMF) : Action Culturelle, Audio-visuel
- 200 IMF répartis dans une trentaine de circonscriptions

#### Effectif élèves et régimes de FORMATION INITIALE :

- à l'EN : FP2, FP3, FIS-DEUG 84 (3 régimes de formation) : 354
- en charge d'un poste, formés par stages de six ou douze semaines à l'EN : FIS Internes 81, 82, 84 (2 régimes de formation différents) : 537
- en charge d'un poste, « tutorés » dans leur classe par des PEN et IMF : FIS Internes 83 : 220
- en charge d'un poste avant affectation à l'EN : FIS Internes 85, 86 : 57.

#### FORMATION CONTINUE :

- 103 stages, dont 33 en EN, 70 en circonscription (stages « de zones »),
- 317 semaines d'accueil,
- 1819 personnes accueillies,
- + animations dans les écoles et en circonscription.

## EXPÉRIENCE DE FORMATION AU MÉDIA TÉLÉVISUEL

### De l'analyse d'un produit à l'intégration pédagogique d'un mode de communication.

**Michel CLAREMBEAUX**

*Résumé.* Partant du constat que la durée d'écoute moyenne de la télévision par les enfants ne cesse d'augmenter, l'auteur a mis sur pied une formation visant à mieux prendre en compte au sein de l'école, le processus de socialisation de l'enfant par la télévision. L'expérience qui a duré d'octobre 85 à juin 86 a été menée auprès de 110 enfants et réalisée par des instituteurs anciens stagiaires du Centre audiovisuel de Liège. L'auteur nous retrace les différentes phases de l'expérimentation : analyse du comportement d'écoute-formation au langage de l'image animée - formation aux mécanismes télévisuels - réalisation d'une production.

« Regarder la télévision », après cette expérience, est devenu pour les enfants une réelle « activité ». Quant aux maîtres, cette période fut pour eux, un moment de formation continue efficace ; on peut penser que maintenant, la télévision irrigue véritablement leur pratique pédagogique.

A. L.

*Abstract.* On the basis of the observation that the average time spent by children in front of the television is constantly increasing, the author has instituted a form of training calculated to take into account, in the school setting, the process of socializing the child by means of television. The experiment, which lasted from October 1985 to June 1986 was carried out with 110 children, with the help of teachers who had followed a course at the audio-visual centre of Liège. The author retraces for us the different phases of the experiment : analysis of behaviour while listening - training in the language of the animated image - sensitization to televisual techniques - production of a piece of work.

« To watch television », after this experiment, has become, for the children, a real « activity ». As for the teachers, this period was, for them, a continuous period of useful training. One may feel sure that, now, television really irrigates their teaching practice.

## GENÈSE DE L'EXPÉRIENCE

L'origine de cette recherche et de l'action de formation qu'elle a déclenchée tient à *un constat* : nos enfants passent aujourd'hui plus de temps devant leur écran de télévision que sur les bancs de l'école. En Belgique, des statistiques récentes font apparaître qu'entre 1967 et 1982, la durée d'écoute moyenne pour les enfants de 10 à 13 ans est passée de 82 minutes à 146 minutes par jour. Cette progression est plus spectaculaire encore dans une ville comme Liège, dont la densité de câblage est l'une des plus importantes du monde.

Ce constat soulève immédiatement *une question* : quelle est l'attitude de l'école à l'égard de ce phénomène et des profondes modifications du processus d'apprentissage qu'il implique ? Cette question entraîne inévitablement une sous-question : quel est l'impact que ce phénomène peut avoir sur la formation des enseignants ? Face à l'importance accrue de cette forme très spécifique d'« école parallèle » qu'est la télévision, l'institution scolaire semble avoir développé quatre types de réponses.

La première réponse consiste simplement à ignorer ce qui est en train de se passer. L'école reste totalement étrangère à l'environnement médiatique et à la prégnance qu'il peut exercer sur l'enfant. Le deuxième type de réponse consiste à essayer de déconstruire par le mépris les apports et l'influence de la télévision sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de l'enfant. L'école est détentrice de la « culture noble ». Elle entend bien éviter toute compromission avec ce qu'elle considère être une sous-culture, synonyme tout au plus de divertissement. Cette attitude de rejet est renforcée par un certain malaise que l'école essaie de dissimuler. Les multiples configurations de la culture mosaïque l'inquiètent car elle ne peut pas leur appliquer les schémas traditionnels d'appropriation. La troisième réponse s'identifie à un essai de récupération ou de domestication de l'image télévisuelle. C'est la réponse chère à la Télévision Scolaire et aux stratégies de contenu, de forme et d'exploitation pédagogique qu'elle met en place. Sans vouloir la condamner globalement, il est certain que la Télévision scolaire donne bonne conscience à beaucoup d'enseignants, qui s'estiment en droit d'évacuer l'autre télévision, celle qui paradoxalement devient alors parallèle. Une quatrième réponse existe. Elle tient compte de la demande d'une nouvelle génération qui a grandi au sein des médias. Elle admet que l'avènement de la télévision a radicalement modifié le processus de socialisation de l'enfant. Elle prend en compte les mutations psychologiques que l'environnement télévisuel a occasionnées chez l'enfant, l'évolution des capacités d'apprentissage. Cette quatrième réponse de l'école engendre une volonté d'intégration, le désir de donner à l'enfant les moyens nécessaires pour maîtriser le langage de l'image et pour éveiller chez lui un sens critique. Une telle éducation aux médias participe d'un simple souci démocratique. C'est peut-être une des raisons du peu d'importance qu'on lui accorde dans les programmes d'études et plus particulièrement dans la formation des enseignants.

Cette attitude adulte de l'école à l'égard des médias, nous l'avons découverte dans l'Opération Jeune Téléspectateur Actif (JTA). Pour rappel, JTA était essentiellement un programme de formation visant à rendre le jeune téléspectateur plus critique dans sa programmation.

L'expérience débuta en 1980 et dura trois ans. Elle touchait à la fois les milieux scolaires, les associations de loisirs socio-culturels et la cellule familiale. Nous avons été séduits par cette volonté de traiter la télévision dans sa globalité de phénomène social, sans négliger pour autant sa spécificité sur le plan du langage et de l'apport pédagogique. L'action conjointe des parents, des enseignants et des animateurs était également une originalité qui avait retenu notre attention.

À nos yeux, JTA pouvait devenir la première étape d'une véritable initiation des enfants et de leurs enseignants aux médias et devait, tôt ou tard, susciter de nouvelles stratégies pédagogiques. Nous avions un modèle et étions convaincus de l'enjeu que devait représenter la transposition d'une telle expérience sur le plan local.

### LA SPÉCIFICITÉ DE JTA-LIÈGE

Nous avons maintenu les mêmes objectifs de formation et d'analyse du comportement télévisuel, mais nous avons réduit considérablement le public visé et la diversité des activités, tout en introduisant des notions appartenant à un champ éducatif qui nous était plus proche. Nous avons voulu éviter de réduire l'opération à une enquête sociologique sur la consommation télévisuelle en un lieu et un moment donnés. Parallèlement, nous avons voulu exclure la simple approche sémiologique ou l'information technique pour elle-même.

En fait, JTA-Liège a porté sur quelque cent dix enfants du troisième degré de notre enseignement primaire (12 à 13 ans). Ces enfants proviennent de six écoles communales liégeoises, choisies en fonction de critères d'échantillonnage socio-culturel et de proximité géographique.

Nous avons voulu que les instituteurs titulaires de ces classes soient d'anciens stagiaires du Centre Audiovisuel. Comme tels, ils avaient suivi des modules de formation continue et notamment une initiation aux moyens audiovisuels et à leur méthodologie. Ils étaient donc formés aux fondements du langage télévisuel et aux principes de base de la réalisation en vidéo. Cette option nous a permis d'accroître indirectement la petite équipe de formateurs du Centre Audiovisuel et elle a offert aux instituteurs une opportunité idéale de mise en pratique des connaissances acquises. Elle permet, en outre, de ne pas dissocier la formation continue des enseignants de la formation initiale de leurs élèves. Ce décloisonnement nous paraît essentiel si l'on veut assurer la validité de la majorité des actions de formation continue, surtout en audiovisuel.

La présence des instituteurs a été un élément fondamental du bon fonctionnement de l'opération. Ils ont constitué l'articulation privilégiée entre les enfants, les parents et les promoteurs de l'expérience. Vivant quotidiennement avec leurs élèves, ils savent mieux que quiconque quel vocabulaire utiliser, à quelle méthodologie faire appel, à quel rythme travailler. Comme ils ont seuls la gestion de leur classe, ils peuvent programmer les moments les plus opportuns pour tel ou tel type d'activité. Ce fut là, d'ailleurs, une des raisons de notre choix de classes d'enseignement fondamental (et non d'enseignement secondaire, par exemple).

Une autre spécificité de JTA-Liège est son implantation dans une texture audiovisuelle très particulière. Liège est une des villes les plus câblées. Cette densité de câblage va de pair avec un accès à 16 programmes et avec une présence importante de magnétoscopes (98 % des familles avec lesquelles nous avons travaillé ont la télédistribution, plus de 50 % possèdent un magnétoscope). Deux télévisions communautaires diffusent des programmes sur Liège. Leur présence, leur politique de production, leur collaboration, ne peuvent être sous-estimées dans une opération comme celle-ci.

D'autres facteurs spécifiques viennent s'ajouter à ces considérations : un taux élevé d'immigration, l'absence d'une réelle « alphabétisation audiovisuelle », l'urgente nécessité d'implanter dans l'enseignement une volonté de dialogue avec tous les partenaires potentiels sur le plan audiovisuel. La perspective de programmes TV de formation destinés à la communauté éducative liégeoise n'est pas non plus étrangère au profil de l'opération et à l'analyse du comportement d'écoute d'une population scolaire susceptible de participer à l'élaboration ou à la réception de ces programmes.

Enfin, la collaboration effective du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège aux phases d'analyse et d'évaluation est un élément qui a également contribué à la spécificité de JTA-Liège.

L'opération, qui a débuté en octobre 85 et s'est terminée en juin 86, comprend trois volets essentiels : une analyse du comportement de l'enfant face au petit écran et de son degré de compréhension de certains messages télévisuels, une période de formation au langage de l'image animée et plus spécialement aux mécanismes de certains types d'émissions comme le journal télévisé, le spot publicitaire, le feuilleton TV, enfin un post-test et une évaluation sur la pertinence des actions de formation.

## ANALYSE DU COMPORTEMENT D'ÉCOUTE

Dans un premier temps, chaque enfant a été interviewé sur son comportement d'écoute. Il s'agissait d'*interviews individuelles semi-structurées*. La méthode a été choisie comme mode d'investigation pour favoriser au maximum l'expression de l'enfant et pour pouvoir plus facilement moduler et nuancer les questions. Cette approche permet aussi de développer un rapport personnel avec l'enfant, de le mettre en confiance et de le valoriser par l'intérêt qu'on lui porte et l'écoute qu'on lui prête. Le but était, on le comprendra facilement, de dépasser le seul aspect quantitatif: nombre d'heures que l'enfant passe devant la TV, titres des émissions qu'il regarde, etc. L'essentiel était de mettre en lumière les goûts de l'enfant, les relations qui se tissent entre lui et ses parents autour de la télévision, la manière dont les enfants ressentent certaines émissions, les activités qui peuvent naître de ces longs moments de confrontation entre l'écran et l'enfant, l'incidence que la TV peut avoir sur le goût à la lecture, sur le travail scolaire en général, ou sur sa vie affective.

Il ressort de ces interviews que la télévision est un phénomène omniprésent dans la vie de l'enfant, qu'elle imprègne sa manière d'agir et sa façon de penser. Les souvenirs que l'enfant garde sont très flous. Peu d'images émergent du flot, peu d'entre elles se fixent en mémoire. Les goûts de l'enfant s'orientent nettement vers les séries américaines et vers les films comiques, mais la publicité l'attire beaucoup par ses aspects spectaculaires et ludiques. Le journal télévisé constitue un cas particulier dans la programmation car il est « imposé » à l'enfant par les parents. Le journal télévisé intéresse l'enfant, qui souvent se déclare choqué par ce qu'il y découvre, mais toute l'articulation d'un journal télévisé lui échappe. Le vocabulaire est trop souvent inaccessible, les connaissances pré-requises trop nombreuses et la plupart des codes restent hermétiques. Aucune synthèse cohérente, aucune continuité. L'enfant donne une foule de détails sur un fait précis, mais il ne perçoit pas l'ensemble de l'information.

Ces premières observations vont être confirmées au cours des *visionnements* qu'on va proposer aux enfants. Chaque émission ou fragment d'émission sera accompagné d'un questionnaire visant à mieux cerner les problèmes de perception, de compréhension, de mémorisation. Les réponses aux questionnaires confirment le fait que l'enfant ne sait pas s'arrêter à la notion de plan, qu'il la confond avec toute la séquence, voire avec la totalité de l'extrait. Les rapports entre l'image et le son posent eux aussi de gros problèmes, de même que toute la dialectique qui s'installe dans une émission d'informa-

tion où le présentateur fait appel à des témoignages, des illustrations, des spécialistes. Il y a là tout un jeu de rôles qui ne se cerne pas facilement. Le passage du direct au différé, les artifices du montage, les notions de l'organisation spatiale et temporelle d'une relation d'événement, sont autant de points que l'équipe de formation va devoir prendre en charge car leur méconnaissance hypothèque gravement une attitude active de l'enfant par rapport à ce qui lui est proposé.

En fait, si l'intérêt de l'enfant est grand pour l'image télévisuelle, la nécessité d'un apprentissage structuré apparaît tout aussi évidente. Une chose en tout cas est certaine : dès l'instant où des questions sont posées sur l'image comme objet d'analyse, on remarque immédiatement une plus grande attention, un désir de communication, le plaisir de s'exprimer à propos de quelque chose dont on n'imaginait pas qu'on puisse se préoccuper au cours...

Parallèlement à ces interviews et à ces visionnements accompagnés de grilles d'analyse, des rencontres ont été organisées avec *les parents*.

Leur rôle est évidemment fondamental dans la dynamique que nous essayons de mettre en place. Nous savons que notre intervention ne pourra être efficace à long terme que si nous les associons au travail qui est accompli en classe ou au Centre Audiovisuel. Il est essentiel que nous connaissions leur attitude face au phénomène télévisuel, leur perception du rôle de la TV dans l'éducation de leur enfant, la liberté qu'ils lui octroient face au petit écran.

Trois approches sont utilisées : le questionnaire-enquête, la réunion de groupe avec les parents des élèves d'une même classe, l'entretien individuel. Il apparaît immédiatement que les parents accordent une grande importance au rôle que peut jouer la TV dans l'apprentissage de leur enfant et dans sa vie affective. Tous sont conscients de l'impact que peut avoir la TV sur l'information de leur enfant. Mais la plupart d'entre eux avouent en même temps ne pas être préparés à entamer un dialogue constructif avec leur enfant les rares fois où celui-ci leur pose des questions. Ici aussi, on ressent la nécessité d'un « guide familial de la télévision », qui regrouperait des jeux, des activités et des informations permettant aux parents de parler de la télévision avec leurs enfants et de ne pas se limiter à voir en elle un simple « baby-sitter électronique ».

À l'issue de cette première étape, les grands axes de la formation sont étudiés et programmés avec les instituteurs. La cohérence d'une équipe est la condition première de son bon fonctionnement. Les rôles de chacun doivent être précisés et les charnières entre l'action des animateurs du centre audiovisuel et celle des instituteurs doivent être définies avec soin.

## FORMATION AU MÉDIA TÉLÉVISUEL

Cette formation a commencé en janvier 86. En fait, certains instituteurs avaient déjà eu l'occasion d'aborder avec leurs élèves les rudiments du langage de l'image. Mais pour la plupart des enfants, des notions telles que l'échelle des plans, les angles de prise de vue, les mouvements de caméra, le montage, étaient totalement inconnues.

Cette première *initiation au langage de l'image* se limite, dans un premier temps, à l'identification des principaux éléments de l'image statique et à l'analyse de leurs fonctions. La difficulté consiste évidemment à éviter toute terminologie trop hermétique pour pouvoir en toute spontanéité entamer avec les enfants un dialogue véritable.

Un autre danger à éviter est l'uniformité des supports et des références. Il faut non seulement pouvoir faire appel, selon les exigences méthodologiques, à la cassette vidéo, au film 16 mm, à la diapositive ou à l'affiche, mais également à des images de fonctions et de contenus aussi variés que possible; photos de presse, reproductions de peinture, vignettes de bandes dessinées, illustrations extraites de manuels scolaires, dépliants publicitaires, etc. Au sein de cette typologie, l'image publicitaire occupe certes une position privilégiée. Elle accroche le regard de l'enfant, lui procure un certain plaisir en lui accordant une sorte de maîtrise sur le produit présenté.

Dans une deuxième temps, c'est la séquence qui est analysée, dans les interactions qu'elle implique entre ses composantes, dans son déroulement narratif, dans ses charnières et signes de ponctuation. La notion de montage en découle inévitablement. Une approche du concept de montage avec des enfants est généralement passionnante. Elle entraîne une série d'activités de structuration spatio-temporelle qui doivent se fonder sur une maîtrise syntaxique et sur le développement d'une pensée logique. Elle conduit, en outre, aux premières découvertes de l'implicite idéologique. Ici aussi, bien sûr, il faut pouvoir disposer d'un échantillonnage très large pour faire percevoir comment la « une » d'un quotidien, le journal télévisé, le document

d'actualité, la campagne d'information ou de promotion obéissent, en définitive, aux mêmes impératifs.

Le recours à des textes et à leur transposition en images et sons est partie intégrante de la réflexion élaborée dans un tel contexte. Certains de nos collègues se sont inspirés de manuels comme celui d'Yveline Baticle, d'autres ont initié leurs enfants à l'élaboration de planches de bandes dessinées au départ d'une recherche documentaire et d'un scénario écrit en équipes... Tous en sont arrivés à poser le problème du découpage technique et des mutations subies par le texte écrit.

Dans un troisième temps, on est passé aux mouvements de caméra. Les instituteurs avaient reçu comme consigne de les introduire le plus tard possible, à un moment où ces mouvements devenaient indispensables, sur le plan narratif, descriptif ou dramatique. Chaque mouvement acquiert ainsi une raison d'être objective et s'intègre efficacement aux autres éléments de langage. Chaque mouvement devient aussi indissociable de son minutage et répond, dès lors, à des critères de lisibilité, de compréhension ou d'impact affectif. Cette signification attribuée au minutage de chaque plan, de chaque mouvement, n'échappe pas aux enfants. Encore faut-il qu'ils soient progressivement entraînés à se départir de leur position privilégiée d'émetteur pour occuper, quelques instants, celle de récepteur. C'est ainsi que la notion de minutage d'un mouvement peut devenir le point de départ d'une très belle initiation technique, elle peut aussi être l'occasion d'une réflexion sur certains aspects de la perception, sur la nécessité d'une observation inséparable de l'analyse, sur les notions de rigueur et de tolérance lorsqu'on s'adresse à autrui. Une initiation au langage télévisuel — comme toute formation à l'image — se doit d'inclure semblables préoccupations.

La diversité des supports et des types d'illustrations, à laquelle il a été fait allusion, fait apparaître assez rapidement les ensembles et sous-ensembles de fonctions, les points de convergence et les oppositions. L'approche multimédia permet aussi, nous semble-t-il, de relativiser les notions enseignées et de montrer, en tout cas, qu'elles ne sont point figées et que leur adaptabilité est la meilleure garante d'une communication efficace. Comme toutes les règles de grammaire, les préceptes de la grammaire de l'image doivent être appréciés de telle manière qu'ils puissent être toujours transgressés à bon escient.

Lors de leur stage d'initiation au Centre Audiovisuel, les instituteurs, qui ont travaillé comme relais dans l'opération JTA-Liège, ont

reçu une information sur les ressources qui étaient à leur disposition et sur les possibilités de concevoir et de réaliser des documents complémentaires « à la carte ». Dans une opération comme celle-ci, l'importance d'un tel centre de ressources est essentielle. Les formateurs doivent pouvoir trouver tout ce dont ils ont besoin pour pouvoir adapter rapidement leur méthodologie à la configuration des objectifs intermédiaires et des publics-cibles. L'intendance ne peut donc faire défaut. Il nous paraît donc primordial de fixer les normes de travail en fonction des infrastructures existant réellement. Le nombre d'élèves qui a été fixé pour l'opération, le calendrier des activités de formation, les modalités de l'évaluation, sont fonction de cette considération.

Lorsque les instituteurs eurent terminé leurs activités de formation générale au langage de l'image télévisuelle, un deuxième volet de la formation a été mis en place. Il s'est agi alors de présenter aux enfants les *mécanismes de messages télévisuels* plus particulièrement choisis pour leur prégnance et le rôle qu'ils peuvent assumer dans une approche critique de l'image et de l'information. Dans cette optique, nous avons porté notre choix sur le *journal télévisé* et le *spot publicitaire*. Instituteurs et animateurs du centre audiovisuel ont ici travaillé ensemble dans les classes.

Chaque fois, les fonctions ont été mises en évidence et l'analyse a porté sur les contenus, les procédés de dramatisation, le découpage, les rapports image et son. Pour le journal télévisé, une attention particulière a été accordée aux principales rubriques, aux raccords, au jeu constant entre direct et différé, aux rôles respectifs du présentateur, du commentateur et des invités en studio. Quelques aspects techniques ont également été abordés, touchant au sous-titrage, aux effets spéciaux, aux éclairages, à des procédés comme l'incrustation. L'accent a été également mis sur la notion de travail en équipe, de responsabilité partagée et d'« information-spectacle ».

Pour les spots publicitaires, les activités de formation ont surtout mis en évidence la diversité des procédés d'accrochage sous-tendant l'argumentation destinée à convaincre le consommateur potentiel. Nous avons eu ici de nouvelles preuves de l'intérêt qu'il y a à faire appel à la publicité pour mieux faire comprendre la raison d'être de tel ou tel élément du langage de l'image. La mise en évidence par le gros plan, la couleur, la lumière, le choix d'un type de composition, le jeu sur la profondeur de champ, l'importance du décor dans un cadrage, la succession des plans, leur enchaînement, leur minutage, les rythmes sonores, visuels et narratifs, tout cela trouve dans le spot publicitaire des applications qu'il est relativement simple de faire

percevoir et d'expliquer à des enfants. En outre, les redondances image/son/texte permettent d'évoquer de manière concrète le principe de l'ancrage, du conditionnement. L'intérêt suscité chez l'enfant par ces problèmes est évident, de même que son désir d'aller plus loin dans la compréhension et dans la recherche. Cet intérêt a aussi le mérite de débloquer l'expression verbale et graphique et surtout d'ouvrir à l'analyse un champ d'où ne sont pas exclus l'aspect ludique, l'émerveillement, la connivence, voire la complicité entre l'animateur et l'enfant. Dès ce moment, on sait que le regard de ces enfants sera autre dès qu'ils se retrouveront face au petit écran. On s'aperçoit aussi que les instituteurs avec lesquels nous travaillons découvrent de nouveaux champs d'activité. Dans certains cas, ils découvrent également des regards neufs chez leurs élèves. L'utilisation de grilles d'observation, de techniques d'analyse, d'un chronomètre, ou de l'arrêt sur image, accrédite auprès de l'enfant la thèse d'une pub construite, étudiée, ciblée et rigoureuse dans sa démarche. Cette prise de conscience n'a fort heureusement pas comme conséquence de lui enlever le plaisir qu'il a à voir des pubs. Cette constatation est importante, elle est essentielle même, dans l'opération que nous poursuivons. Il n'est pas question de « récupérer » le spot publicitaire pour le convertir en un nouveau formalisme sur l'image, notre but est d'entraîner l'enfant à voir d'un œil un peu différent, mais nous entendons bien que reste intact pour lui le plaisir de voir...

Un troisième aspect de la formation vise à présenter *l'outil vidéo*, à répondre aux questions nombreuses que les enfants posent au plan *technique*. Plusieurs classes sont allées visiter les studios de la RTBF-Liège: des rencontres ont été organisées avec des « professionnels » de l'image: réalisateurs de vidéo-clips, reporters TV, monteurs. Les coulisses du phénomène TV, quelques aspects économiques, des anecdotes de tournage, sont des éléments, à nos yeux, aussi importants qu'une initiation sémiologique.

La dernière phase de la formation est essentiellement pratique, puisqu'il s'agit d'une *réalisation* conçue, tournée et mise en forme par les enfants. Cette réalisation n'est évidemment pas une fin en soi. C'est un élément supplémentaire permettant à l'enfant de « prendre ses distances » par rapport au produit télévisuel.

Faire des images, les organiser, leur donner une cohérence, une signification, un rythme, c'est probablement le meilleur moyen de comprendre d'autres images et de voir comment elles fonctionnent.

Quant aux instituteurs, la participation à un ensemble d'activités comme celles-ci est certainement l'un des moments les plus efficaces

de leur formation continue; elle devient, par ailleurs, la première étape d'un chemin qui doit les conduire à une véritable intégration de la TV à leurs activités pédagogiques.

## ÉVALUATION

Le mois de juin a été consacré à l'évaluation de l'opération. De nouveaux visionnements accompagnés de questionnaires et de grilles d'observation ont eu lieu dans les classes. Une évaluation détaillée fera l'objet d'un rapport qui sera publié par le Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège.

Dès à présent, on peut dire que regarder la TV est devenu pour ces enfants une « activité » impliquant un certain nombre de processus mentaux jusqu'alors inexistantes ou fragmentaires. On peut parler d'un véritable bond qualitatif sur les plans de la perception, de la compréhension, du transfert et de la mémorisation. L'observation est plus systématique, l'analyse existe enfin, elle est même parfois très fouillée. L'esprit critique joue et remet en question le premier impact affectif. Les comparaisons entre séquences témoignent d'un plus grand esprit de synthèse. Dans l'ensemble, les résultats paraissent devoir être positifs. Il n'en reste pas moins vrai que ce sont, ici aussi, les élèves bien encadrés socio-culturellement qui ont fait les progrès les plus spectaculaires. Les images télévisuelles suscitent des échanges nombreux et précis entre enfants. Les enseignants l'ont tous clairement perçu. Ils ne peuvent plus sous-estimer l'importance d'une source d'informations et d'émotions qui marquent quotidiennement leurs élèves tant dans leurs modèles de comportements que dans leur processus de socialisation. Mais, au-delà de cette conviction, ces enseignants savent maintenant que l'audiovisuel dans leur classe ne pourra plus jamais se limiter à une fonction exclusivement informative ou illustrative. Il est devenu objet d'analyse et déclencheur de réflexion. Il s'impose comme langage et réclame, par conséquent, un apprentissage spécifique. Il est moyen de communication et n'est donc pas concurrentiel mais complémentaire de l'expression orale ou écrite. Un tel constat contribue évidemment à faire éclater les configurations traditionnelles de transmission des connaissances et oblige l'enseignant à remettre en question une pédagogie qui ne serait plus fondée sur l'action éducative de la seule institution scolaire.

On peut légitimement espérer que les enfants qui ont participé à JTA-Liège regarderont désormais leur petit écran avec un regard plus

attentif, plus critique peut-être. On peut même supposer que les enseignants qui ont été impliqués, à des titres divers, dans l'opération ne pourront plus ignorer que la télévision peut véritablement irriguer leur pratique pédagogique.

**Michel CLAREMBEAUX**  
Responsable du Centre Audiovisuel de la ville de Liège.

# AUTOUR DES MOTS

---

*Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?*

*Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent est à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.*

*Osons l'admettre, le temps d'une rubrique: la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots.*

## DE L'ÉDUCATION À L'ÉDUCATION PERMANENTE

L'idée que l'on se fait de l'éducation et du rôle de l'éducateur est liée à la conception que l'on a de l'être humain, de son passé proche ou lointain comme de son avenir probable. D'où une diversité d'approches possibles, souvent contradictoires. Mais elle est également le fruit d'une expérience personnelle, celle de l'éducation reçue, et pour tout éducateur, celle de l'éducation pratiquée.

Où trouver des points d'appui pour débroussailler cette complexité fantastique de la réalité éducative ? Par quels chemins est-il encore possible aujourd'hui de réfléchir dans et sur sa propre pratique ?

Car c'est bien d'urgence qu'il s'agit : on ne saurait se résigner à ne pas se poser de questions, lorsque c'est le réel lui-même qui fait problème. La diversification des formes éducatives, l'ampleur des réussites technologiques comme celle des échecs scolaires, les exigences de la compétition internationale comme celles de la solidarité ou de la santé, tout concourt à la multiplication des interrogations fondamentales : de quoi s'agit-il lorsqu'on parle d'éducation, d'éducation permanente, voire de société éducative ? Quelles finalités vise-t-on ?

### HISTOIRE D'UN MOT

« Le mot éducation est relativement récent. Tiré du latin, il a une double origine : *educare* veut dire nourrir, et *educere* : tirer hors de, conduire vers, en un mot : élever. Nourrir et élever. Ne sont-ce pas là les deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation tantôt préoccupée avant tout de nourrir l'enfant de connaissances, tantôt de l'élever pour en tirer toutes les possibilités ? »

Maurice DEBESSE

(« Jalons ». In *Traité des sciences pédagogiques*.  
PUF, vol. 1, 1969, p. 10.)

« D'après le Dictionnaire général de Hatzfeld, Darmesteter et Thomas, on ne le rencontre pas dans la langue française avant 1527. Il est dans tous les lexiques à partir de 1549, ainsi que dans le Dictionnaire

français-latin de Robert Estienne, où il est joint à nourriture. Mais il n'apparaît encore que rarement dans les textes. »

René HUBERT

(*Traité de pédagogie générale*. 7<sup>e</sup> éd., 1970 (1946), p. 1.)

« Éducation : anglicisme, du moins dans la plupart des emplois actuels. Le mot *instruction* s'étant discrédité dans les années soixante on l'a remplacé par son équivalent anglo-saxon *education*, qui signifie enseignement, surtout dans le sens d'institution scolaire ; *educated people* : les gens instruits. On ne s'est pas soucié du sens français ; d'où des expressions ridicules, comme *demande d'éducation*. »

Olivier REBOUL

(*Le langage de l'éducation*. PUF, 1984, p. 60.)

## À LA RECHERCHE D'UN SENS

« La question de l'éducation nous oblige d'examiner, d'approfondir notre principe, la foi pour laquelle on combat, le fond de notre idée politique et religieuse. Notre marche sera indécise si cette idée vacille : il nous faut la fixer, bien savoir ce que nous voulons, prendre un parti. »

Jules MICHELET

(*Nos fils*. A. Lacroix, 1869, p. III.)

« Nous devons donner ici à l'éducation un sens très large, faute de quoi elle continuera d'avoir des effets assassins, ceux de la corde passée autour du cou de la victime étranglée. »

David COOPER

(*Mort de la famille*. Seuil, 1972 (1971), p. 69.)

« L'inconvénient du mot "éducation", c'est qu'il induit très logiquement à la distinction entre *l'éduquant* et *l'éduqué*, donc, à peu près, entre un émetteur-producteur et un récepteur-consommateur. Or, c'est précisément cette distinction qui est en cause dans un processus où les consommateurs sont conviés à devenir eux-mêmes producteurs, et en un double sens ; d'abord en s'éduquant chacun soi-même et personnellement dans quelque chose comme un *self-help*, ensuite en s'éduquant les uns les autres dans quelque chose comme une *mutual-aid*. »

Henri DESROCHE

(*Apprentissage 2 : éducation permanente et créativité solidaires*.  
Les Éditions Ouvrières, 1978, p. 22.)

## ESSAIS DE DÉFINITION

« Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. »

Jean-Jacques ROUSSEAU  
(*Émile ou de l'éducation*. Garnier, 1966 (1762), p. 37.)

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. »

Émile DURKHEIM  
(*Éducation et sociologie*. PUF, 1985 (1922), p. 51.)

« L'histoire de l'éducation est caractérisée par l'opposition entre deux thèses: l'une soutient qu'elle est un développement qui procède du dedans, l'autre qu'elle est une formation qui se fait du dehors; l'une qu'elle se fonde sur les dons naturels, l'autre qu'elle domine les inclinations naturelles et tend à lui substituer des habitudes qu'une longue pression extérieure a permis d'inculquer. »

John DEWEY  
(*Expérience et éducation*. A. Colin, 1968 (1938), p. 57.)

« L'éducation dans le vrai sens de ce mot consiste à comprendre l'enfant tel qu'il est, sans lui imposer l'image de ce que nous pensons qu'il devrait être. »

KRISHNAMURTI  
(*De l'éducation*. Delachaux et Niestlé, 1976, 6<sup>e</sup> éd., (1959), p. 19.)

« L'éducation authentique ne se fait pas de A vers B, ni de A sur B, mais par A avec B, par l'intermédiaire du monde. »

Paulo FREIRE  
(*Pédagogie des opprimés*. Maspéro, 1974, p. 78.)

« La relation éducative est l'occasion d'une évolution conjointe, par une action de l'éducateur sur le jeune, et du jeune sur l'éducateur. L'éducateur est ramené à lui-même, à ses expériences affectives, à ses fantasmes; l'enfant, l'adolescent accède au sentiment d'identité en

étant reconnu par autrui. Chacun se recherche, par l'image de soi qui lui est renvoyée, avec angoisse le plus souvent, pour l'éducateur qui revoit surgir de vieilles interrogations, pour l'enfant qui découvre l'intrusion de l'autre dans son moi. Chacun mène une entreprise de transformation de soi, grâce à un processus d'élan vers l'autre et de retournement vers soi, dans des flux et des reflux de plaisir et de déplaisir. »

Marcel POSTIC

(*La relation éducative*. PUF, 1986, 3<sup>e</sup> éd., p. 257.)

### QUELLES FINALITÉS ?

« Jadis on voyait le but de l'éducation dans la formation de bons catholiques ou de bons protestants. Plus tard ces notions de nuance religieuse furent remplacées par celle du bon citoyen. De nos jours, et surtout dans les petits pays, qui éprouvent tant de difficultés à se maintenir sans l'appui des grandes puissances, on ressent de plus en plus le besoin de préparer à la lutte de la vie des hommes sains et capables et de les munir de l'expérience nécessaire, afin d'en faire des éléments utiles à la collectivité. »

Josef STRZYGOWSKI

(*Recherche scientifique et éducation*. Gallimard, 1932, p. 59.)

« Quel est son but ? Il n'est pas de faire, mais d'éveiller des personnes. Par définition, une personne se suscite par appel, elle ne se fabrique pas par dressage. L'éducation ne peut donc avoir pour fin de façonner l'enfant au conformisme d'un milieu familial, social ou étatique, ni se restreindre à l'adapter à la fonction ou au rôle qu'adulte, il jouera. »

Emmanuel MOUNIER

(*Le personnalisme*. PUF, 1950, p. 129.)

« L'éducation moderne aura pour tâche essentielle de préparer les hommes au changement. L'esprit d'aventure, de risque, de recherche, d'expérimentation, de renouvellement, c'est-à-dire le vrai sens de la science et du devenir historique, doit pénétrer profondément les structures et les programmes de nos enseignements. Il ne s'agit plus d'apporter des révélations, de quelque ordre qu'elles soient, mais d'équiper chacun, par des moyens appropriés, pour qu'il poursuive sa propre investigation. »

Paul LENGRAND

(*L'homme du devenir. Vers une éducation permanente*.  
Éditions Entente, 1975, p. 63.)

« L'éducation est une pratique inhérente à tout processus civilisateur. Explicites ou implicites, ses finalités, nécessairement contradictoires, intéressent tout à la fois la perpétuation d'une tradition établie et la possibilité d'un devenir différent. »

Jacques ARDOINO  
(*Éducation et politique*. Gauthier-Villars, 1977, p. 13.)

« Éduquer, c'est instituer l'intégration des éduqués comme agents à leur place assignée dans un ensemble social où ni eux, ni leurs éducateurs ne font la loi. C'est assurer en même temps la promotion de ces mêmes éduqués et, partant, de leurs éducateurs, en acteurs de leur propre histoire individuelle et de l'Histoire collective en cours. »

Daniel HAMELINE  
(*Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*.  
Les Éditions Ouvrières, 1977, p. 32.)

« L'éducation doit se donner comme objectif primordial la formation d'un individu capable, non de subir, mais d'agir socialement. »

Pierre TRINQUIER  
(*Le métier d'instituteur*. Casterman, 1979, p. 109.)

« L'éducation vise habituellement à faire sortir de quelqu'un ce qu'on attend de lui, compte tenu de son âge et de la situation dans laquelle il se trouve. La formation tend à faire produire ce qu'on n'attend pas, en amenant une personne à exprimer quelque chose d'imprévisible. »

Bernard HONORE  
(*Pour une pratique de la formation*. Payot, 1980, p. 11.)

## QUELS EFFETS ?

« Je crois pouvoir dire que les neuf dixièmes des hommes que nous connaissons, sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation. »

John LOCKE  
(*Quelques pensées sur l'éducation*. Vrin, 1966 (1693), p. 27.)

« Nous acquérons, par l'éducation, des connaissances éphémères et des répugnances tenaces. »

Jean ROSTAND  
(*Pensées d'un biologiste*. Stock, 1954, p. 69.)

« Nous sommes en train de produire, comme au moyen d'un moule, un type d'être humain dont l'intérêt principal est de trouver une sécu-

rité, ou de devenir quelqu'un d'important, ou de passer agréablement son temps, en pensant le moins possible. »

KRISHNAMURTI

(*De l'éducation*. Delachaux et Niestlé, 1976, 6<sup>e</sup> éd. (1959), p. 1.)

« Rien ne trompe plus dans l'évaluation des méthodes d'éducation que la simple réussite ou bien l'échec. La réussite peut facilement ne signifier rien de plus que la découverte, par un enfant, de la meilleure manière de s'accommoder d'un professeur particulier, d'un sujet particulier, ou de l'éducation dans son ensemble, par le moyen de la soumission, ouvrant la bouche mais fermant les yeux, ou bien acceptant tout sans esprit critique. »

D.W. WINNICOTT

(*L'enfant et le monde extérieur*. Payot, 1972, p. 42.)

« Je crois qu'une majorité d'êtres sont plus intelligents dans leur jeune âge qu'ils ne le seront une fois éduqués. »

Pierre EMMANUEL

(*La révolution parallèle*. Seuil, 1975, p. 34.)

« Toute éducation peut échouer parce que celui qu'on éduque est un homme, c'est-à-dire un être libre, un être dont le pouvoir de dire non est sacré. »

Olivier REBOUL

(*Le langage de l'éducation*. PUF, 1984, p. 156.)

## ÉDUCATION SCOLAIRE

« L'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution. »

Emmanuel KANT

(*Réflexions sur l'éducation*. Vrin, 1966 (1776-1787), p. 71.)

« Tous ceux qui ont réfléchi sur la nature et les effets de l'enseignement sont d'accord pour reconnaître qu'en toute leçon donnée à la jeunesse le maître peut se proposer deux objets. D'un côté, notre intention peut être d'ouvrir l'intelligence de l'enfant, d'éveiller ses facultés, de l'habituer à se rendre compte des choses et de le mettre en état d'apprendre plus tard par lui-même; d'un autre côté, nous

pouvons avoir directement en vue la transmission de certaines connaissances, abstraction faite de leur influence sur l'esprit. »

Michel BREAL

*(Quelques mots sur l'instruction publique en France. Hachette, 1879, p. 26.)*

« On croit que l'éducation se fonde en grande partie sur l'enseignement. Et il est vrai qu'il contribue à l'acquisition de certains types de connaissance. Mais le savoir de la plupart des êtres humains ne leur vient-il pas d'expériences faites en dehors de l'école ? »

Ivan ILLICH

*(Une société sans école. Seuil, 1971, p. 30.)*

« Il n'y a rien de scandaleux à affirmer que l'école que nous connaissons est une institution caduque et qu'à un âge de l'école puisse succéder un autre âge où un autre mode d'éducation ou de communication réciproque supplantera les conceptions et les canaux traditionnels. »

Étienne VERNE

*(« Faut-il encore éduquer les jeunes ? » Attention Écoles ! Fleurus, 1972, p. 46.)*

« Le système école a pour fonction de réguler la transformation des flux d'entrée (ressources et moyens) en flux de sortie (individus instruits) dans des processus d'enseignement en interaction entre eux et avec l'environnement. »

Michel BATAILLE

*(Une recherche-action coéducative. Université de Toulouse-le-Mirail, 1984, p. 71.)*

## ÉDUCATION NATIONALE

« L'éducation nationale, c'est la mère commune de tous les citoyens, qui leur donne à tous le même lait, qui les élève et les traite en frères, et qui, par la communauté de ses soins, leur donne cet air de ressemblance et de famille qui distingue un peuple ainsi élevé de tous les autres peuples de la terre. Toute sa doctrine consiste donc à s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance ; car l'enfant qui n'est pas né, appartient déjà à la patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfant, mais pour la vie tout entière. »

Jean-Paul RABAUT SAINT-ÉTIENNE

*(« Projet d'éducation nationale ». (Décembre 1792.) Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Présenté par Bronislaw Baczko. Éd. Garnier Frères, 1982, p. 297.)*

« En fait, l'État est surtout une organisation montée pour tuer des étrangers. Bien sûr, il a d'autres fonctions: éduquer la jeunesse, par exemple. Mais en éduquant la jeunesse, on lui inculque avec tous les moyens voulus que c'est une grande chose que de tuer des étrangers. »

Bertrand RUSSELL

(*Ma conception du monde*. Gallimard, 1962, p. 114.)

« Les dénominations, ici, ne sont pas sans signification: ce n'est pas par hasard que le ministère de l'Instruction publique est devenu en 1934 celui de l'Éducation nationale, titre un moment compromis, mais aujourd'hui rétabli. Cette dénomination est tout un programme. Le service public d'éducation a pour mission centrale de préparer les jeunes et les adultes à développer leurs aptitudes pour devenir des citoyens conscients et responsables, capables de vivre entre eux et avec les hommes des autres pays du monde de manière harmonieuse, aptes à contribuer au développement de la société. »

André de PERETTI

(*Rapport au ministre de l'Éducation nationale  
de la commission sur la formation des personnels  
de l'Éducation nationale.*

La Documentation Française, 1982, p. 38.)

## ÉDUCATION PERMANENTE

« Il faut que l'éducation s'associe à l'instruction, mais il faut aussi que l'éducation soit permanente. Il faut qu'elle soit permanente pour que ceux à qui on la donnera pendant tout le cours de leur vie, non seulement soient informés des connaissances nouvelles qui, continuellement, viennent bouleverser chaque discipline, mais pour que restent vivants, dans l'esprit de chacun, le désir d'inventer et la possibilité de découvrir. »

Gaston BERGER

(*L'homme moderne et son éducation.*  
PUF, 1962, (13 mai 1960), p. 144.)

« L'éducation permanente permet à l'homme de développer l'ensemble de sa personnalité selon un processus qui se poursuit tout au long de son existence. Elle lui apporte des connaissances nouvelles et lui permet d'adopter des comportements neufs en vue de la réalisation globale de son être. »

Henri HARTUNG

(*Les enfants de la promesse*. Fayard, 1972, p. 32.)

« L'instauration de l'Éducation Permanente reviendrait à reconnaître que l'adulte n'est pas un être achevé, que le but de l'éducation ne peut plus être de faire des adultes et sa définition l'ensemble des moyens qui permet de passer de l'enfance à l'âge adulte. Avec le dépassement de la norme de l'adulte, il devient possible de reconsidérer l'éducation non plus sur la valeur exemplaire de l'adulte, non plus sur le mode d'une manipulation adaptative et répressive, mais sous l'angle de la communication et de la médiation par autrui. »

Étienne VERNE

(« Faut-il encore éduquer les jeunes ? » *Attention Écoles!*  
Fleurus, 1972, p. 46.)

« L'émergence d'un système d'éducation permanente scolaire et extrascolaire pour tous les âges de la vie introduit de tels bouleversements dans les structures éducatives passées et les mentalités correspondantes qu'il sera probablement très lent. Il se fera au milieu de malentendus et de conflits, pendant plusieurs générations : comment s'en étonner ? Il est l'expression peut-être majeure de la révolution culturelle, d'une nouvelle société en gestation. »

Joffre DUMAZEDIER

(« L'éducation permanente ». *Encyclopaedia Universalis*,  
corpus 6, 1984, p. 663.)

## VERS UNE SOCIÉTÉ ÉDUCATIVE ?

« Ce n'est plus l'école, mais la société entière qui, dans un avenir dès maintenant prévisible, doit se transformer en milieu éducatif. »

Pierre EMMANUEL

(*Pour une politique de la culture*. Seuil, 1971, p. 61.)

« Plus que d'institutions spécialisées, l'éducation permanente résultera du fait que les individus seront placés en permanence dans des situations éducatives : c'est-à-dire dans des situations où ils ont à déterminer eux-mêmes, individuellement et collectivement, leur façon de vivre et de travailler, leur environnement et la nature de leurs outils. La séparation entre travailler et apprendre devient alors impossible : on continue d'apprendre pour faire ce qu'on désire faire et on continue à faire du nouveau pour avoir découvert des possibilités nouvelles. »

André GORZ

(*L'école à perpétuité*. Heinrich Dauber, Étienne Verne.  
Seuil, 1977, p. 118.)

« Le premier jour, le Dieu-État créa l'écolier, qui est l'enfant coupé de la société, coupé de la réalité, coupé de tout, réduit à vivre dans sa tête. Le second jour, l'adolescent fut créé, qui est le jeune adulte empêché de grandir, puisqu'il n'a pas de place dans la Cité, pas de travail, pas de responsabilités, pas de droits. Et nous voici au troisième jour de cette Création à l'envers. C'est maintenant l'adulte qu'on infantilise en le conditionnant à regarder ses supérieurs hiérarchiques comme ses parents et la société comme une grande famille. »

Gérard MENDEL

(« La Création à l'envers ». *L'Éducation*,  
n° 437/438, 4 déc. 1980, p. 52.)

Recueil de réflexions établi et présenté par Georges ADAMCZEWSKI.



# NOTES CRITIQUES

---

DUNKIN (M.E.), DE LANDSHEERE (G.L.) éd. — Articles sur l'activité et la formation des enseignants in HUSEN (T.), POSTLE-WHAITE (N.) ed. — *The International Encyclopedia of Education: Research and studies* — Oxford, New York, Toronto: Pergamon Press, 1985.

Cette très vaste encyclopédie (10 gros volumes comprenant plus 5 000 pages et de 1 400 articles) consacre une large place à l'enseignement et à la formation des enseignants (teaching and teacher education): 176 articles regroupés dans l'index en 15 sous-groupes, qui traitent des enseignants, de leur formation et de leur activité. Pour chacun de ces aspects, les responsables éditoriaux, M. Dunkin et G. de Landsheere, ont voulu que l'accent soit mis sur leur lien avec la formation des élèves.

Les caractéristiques psychologiques et sociales des enseignants (personnalité, sexe, milieu social, attentes vis-à-vis des élèves) sont successivement traitées et leurs relations avec l'apprentissage des élèves, soulignées. Ainsi Lewis rappelle les nombreuses études sur les relations entre la personnalité de l'enseignant et son efficacité. Hoyle trace un portrait social de l'enseignant en privilégiant la démarche weberienne d'analyse de son statut plutôt que l'analyse marxiste de sa position de classe.

La pensée des enseignants, domaine de recherche actuellement en plein développement, avec les sciences cognitives, est largement abordé à travers quatre articles traitant des jugements des enseignants, de leurs activités de préparation et de planification, de leurs prises de décision en classe, de leurs épistémologies et de leurs théories implicites de l'enseignement.

Quatre autres sous-groupes d'articles traitent de la formation des enseignants. Ses concepts et ses modèles sont abordés en particulier par de Landsheere dans un article en quelque sorte introductif, qui renvoie à de nombreux autres articles. Il y montre la variabilité de la formation des enseignants dans l'espace et dans le temps et développe une conception générale et normative qu'il oppose aux formations très pragmatiques et behavioristes orientées sur l'acquisition des

compétences (Competency-based teacher education), présentées dans un autre article. La formation affective, qui permet de développer les capacités relationnelles, la sensibilité et la conscience de soi, est également discutée, ainsi que les caractéristiques affectives des élèves-maîtres.

La formation des maîtres destinés à certains enseignements spéciaux (maternel, professionnel, supérieur, enfance inadaptée, adultes) donne lieu à des articles spécifiques. Enfin 19 articles concernent les processus de développement de la compétence professionnelle, non seulement chez le futur enseignant, avec, entre autres choses, les laboratoires d'essai pédagogiques, le micro teaching et les stages, mais aussi chez l'enseignant débutant, avec la période d'induction et même chez l'enseignant confirmé, avec les différentes modalités de la formation continue et les services d'aide (centres documentaires) et d'entraide (centres de professeurs) qui leur sont destinés.

Les neuf derniers regroupements abordent l'activité enseignante. Sous un chapeau reprenant la distinction majeure entre enseignement (teaching) et apprentissage (learning), les modèles et théories employées sont décrits dans 14 articles, auxquels il faut ajouter 16 articles sur les méthodes et les paradigmes utilisés dans la recherche sur l'activité enseignante. Puis sont traités les facteurs affectant la classe, qu'ils viennent des caractéristiques des élèves ou soient de nature socio-émotionnelle (climat de la classe), socio-professionnelle (offre et demande d'enseignants, sélection, professionnalisation...) ou de nature écologique (effectif de la classe, équipement, architecture...) (29 entrées). Le point est également fait sur les processus pédagogiques, cognitifs et de gestion qui s'y déroulent (24 entrées). Enfin les méthodes pédagogiques sont présentées à travers 49 textes. Au total, plus des trois quarts des articles sont consacrés à l'activité enseignante, ce qui traduit la prépondérance des recherches dans ce domaine, bien plus étudié que la formation des enseignants ou l'enseignant lui-même.

Car, comme l'indique le sous-titre, cette encyclopédie s'intéresse beaucoup aux recherches. Elle cherche non seulement à offrir, sur chacun des nombreux aspects abordés, la synthèse des résultats acquis, mais aussi à dégager les concepts, modèles et paradigmes utilisés. Ce souci épistémologique est plus fortement présent ici que dans les différentes éditions de l'*Encyclopedia of Educational Research* et dans celles du *Handbook of Research on Teaching*.

De toute façon, l'orientation internationale donnée à cet énorme travail lui assure une espèce « d'incomparabilité », car il n'existe pas, à notre connaissance, d'entreprise semblable. Certes, cette volonté d'ouverture internationale n'a pas forcément abouti : les articles et les références cités proviennent en très grande majorité d'auteurs anglo-saxons. Mais le fait que les éditeurs soient des professeurs d'éducation

comparée et que beaucoup des auteurs qu'ils ont recrutés aient des compétences en la matière permet à la plupart des textes d'échapper à un point de vue étroitement national.

On a l'impression qu'une armée de chercheurs en éducation, 25 000 selon l'estimation des éditeurs, a accumulé de par le monde une énorme quantité de faits, de connaissances et de méthodes. C'est une partie de cet immense savoir qui est ici passée en revue, confrontée et évaluée, parfois à l'aide de techniques statistiques permettant une méta-analyse des résultats de recherches différentes.

Un tel effort de synthèse est d'une utilité évidente pour les enseignants, les chercheurs et les responsables du système éducatif français. Il leur permettra d'élargir leurs connaissances de manière efficace, grâce à des textes clairs, brefs et solides. Les courtes et récentes bibliographies qui les suivent et plusieurs index, dont un pour les matières avec plus de 45 000 entrées hiérarchisées, les aideront. Ils pourront ainsi mesurer la surprenante richesse du savoir déjà accumulé sur l'éducation et constater qu'il est bien peu utilisé dans la conduite quotidienne des activités éducatives. Peut-être œuvreront-ils alors pour qu'il le soit plus.

Raymond BOURDONCLE



HAMON (Hervé), ROTMAN (Patrick). — *Tant qu'il y aura des profs.* — Paris: Le Seuil, 1984. — 367 p.

GAUTHIER (Nicole), GUIGON (Catherine), GUILLOT (Maurice A.). — *Les instits, enquête sur l'école primaire.* — Paris: Le Seuil, 1986. — 307 p.

À deux ans d'intervalle 1984-1986, les éditions du Seuil ont fait paraître deux ouvrages consacrés aux enseignants. Le premier *Tant qu'il y aura des profs* a connu un vif succès et tout laisse augurer qu'il en sera de même pour le second: *Les instits, enquête sur l'école primaire*. Il est vrai que leurs auteurs ne sont pas des débutants. Spécialistes « des longues investigations », Hervé Hamon et Patrick Rotman ont déjà publié: *Les porteurs de valise, L'effet Rocard, Les intellocrates...* avant d'aborder l'univers de l'enseignement secondaire. Nicole Gauthier et Maurice A. Guillot sont des journalistes spécialisés dans les questions d'éducation et Catherine Guigon effectue des enquêtes pour la rubrique « Société » du *Point*. L'objectif est clair: offrir à un public aussi large que possible un instrument qui lui permette de comprendre les difficultés réelles d'un métier que tout le monde connaît, mais qui demeure néanmoins quelque peu mysté-

rieux. Aux parents d'élèves, anciens élèves eux-mêmes, il offre la possibilité de regarder derrière les coulisses, aux enseignants (et ce ne sont pas les derniers à lire ces ouvrages), il propose un miroir qui fera grimacer certains, mais retiendra assurément leur attention.

Le ton adapté est délibérément journalistique. On fait appel autant à l'intelligence qu'à la sensibilité et à l'imagination des lecteurs: les formules-choc ne manquent pas, les acteurs du système éducatif, enseignants, parents, élèves sont mis en scène avec un talent souvent absent de travaux plus académiques. Mais le mérite des auteurs ne s'arrête pas là. Ils ont su aussi procéder à une enquête approfondie: plus de trois cents entretiens non directifs (le chiffre est sensiblement le même pour les deux ouvrages, serait-ce une nouvelle norme méthodologique en matière d'enquête qualitative?) auxquels il convient d'ajouter la constitution de groupes thématiques, la lecture des archives, des travaux universitaires, des rapports administratifs, des gazettes ministérielles, de la presse syndicale, la rencontre avec les spécialistes, les responsables...

Qu'ont-ils rapporté de ce travail dont l'ampleur et le sérieux ne sauraient être contestés? À coup sûr, une moisson d'informations qu'ils ont organisées à peu près de la même façon: d'une part la présentation des acteurs, 324 000 instituteurs en 1985, 288 000 enseignants du secondaire (toutes catégories et établissements confondus) en 1981, de l'autre le système ou encore la machine, c'est-à-dire, cette formidable administration qu'est l'Éducation Nationale avec tout ce qui gravite autour.

Pour parler des enseignants, nos auteurs ont d'abord choisi la précision. Grâce aux statistiques du SPRESE\*, le corps enseignant secondaire est minutieusement autopsié. Rien n'est oublié, ni la répartition selon le sexe « vos enfants ont des maîtresses », selon l'âge « vos profs sont jeunes », selon les catégories, selon la répartition géographique... Mais leur ambition va plus loin, ils ne veulent pas simplement décrire, ils cherchent à saisir la diversité des positions, des attitudes, des « états d'âme », autrement dit à présenter une galerie de portraits croqués sur le vif et représentatif de la diversité de cette population.

Toutefois, ils ne se font pas d'illusions sur les dangers de l'entreprise. Sur les 280 000 maîtres du second degré, il y en aura au moins 10 % à protester que le porte-parole choisi n'est qu'un cas particulier, que c'est le singulier érigé en exemple écrivent Hamon et Rotman et ils notent habilement: c'est normal, le métier condamne les enseignants à l'isolement, ils ne se connaissent pas. Quant aux développe-

---

(\*) Service de la Prévision, des Statistiques et de l'Évaluation.

ments sur le système, ils témoignent d'un louable effort pour en démonter les rouages, pour mettre à jour les mécanismes et les effets pervers qu'ils peuvent générer. Les problèmes sont correctement identifiés.

La vraie question est de savoir à quelle aune juger ces ouvrages. Si on les considère seulement comme des travaux journalistiques, force est de constater qu'ils sont bien faits, suffisamment informés, agréables à lire, qu'ils obéissent parfaitement aux lois du genre. Mais l'évaluation devient différente si on y voit des travaux sociologiques. Bien que ce ne soit nullement le propos des auteurs, la confusion est toujours possible, tout d'abord parce qu'il ne manque pas, surtout dans le domaine de l'éducation, d'ouvrages pourtant très académiques dans leurs formes et leur contenu, qui ont le même public, ensuite parce que ces travaux contribuent à produire une connaissance sur le social. Dans cette perspective le sérieux de l'enquête ne fait pas de doute, mais le respect des exigences méthodologiques est singulièrement absent et les typologies restent de ce fait fort contestables.

Cependant l'essentiel n'est pas là. La faiblesse de ce type de travaux vient du fait que la construction de l'objet y reste fragmentaire, les auteurs demeurent prisonniers des interrogations des autres, des informations qu'ils reçoivent, des analyses qu'ils exploitent. L'alternative est claire. Soit ils se contentent d'un constat impressionniste, soit ils tentent d'aller plus loin dans la réflexion et ils s'exposent alors à sacrifier au goût du jour (cf. le chapitre sur la sexualité et sur la pathologie des enseignants qui ne repose pas sur des données assez fiables). Plus prudents de ce point de vue les auteurs de l'ouvrage des « Instits » restent aussi plus superficiels.

Monique HIRSCHHORN

HARGREAVES (Andy), WOODS (Peter) ed. — *Classrooms and staffrooms: the sociology of teachers and teaching*. — Milton Keynes: Open University Press, 1984. — 264 p.

L'Open University a entrepris la publication d'une série de recueils de textes choisis (readings) qui viennent en appui de son enseignement, en rassemblant autour d'une question les contributions des auteurs jugés fondamentaux. Ces publications s'adressent donc d'abord aux étudiants, mais elles sont aussi susceptibles d'une diffusion plus large, dans la mesure où elles présentent au public intéressé par les questions d'éducation (enseignants, responsables

administratifs) un état des questions qui les tient au courant des évolutions récentes de la science. Ce souci est à porter au crédit de l'ensemble de la Nouvelle Sociologie de l'Éducation anglaise, qui, grâce à des collections comme celle-ci ou comme « Contemporary Sociology of the School » diffuse remarquablement bien ses résultats auprès des acteurs sociaux.

Le présent ouvrage traite des enseignants et rassemble des textes dont le point commun est d'analyser les situations et les identités d'un point de vue interactionniste. Un seul article est une contribution originale, tous les autres sont des reprises de textes déjà publiés, articles ou mêmes fragments d'ouvrages, ce qui est parfois gênant car les coupures sont un peu arbitraires. L'anthologie reprend quelques classiques américains (Waller 1932, Becker 1952) et le livre plus récent de Lortie (1975); mais l'essentiel des références est anglais et ne remonte pas au-delà de 1971. On y trouve tous les grands noms qui illustrent la démarche interactionniste dans la Nouvelle Sociologie de l'Éducation anglaise David et Andy Hargreaves, Peter Woods, Martin Hammersley, Neil Keddie, Colin Lacey et Stephen Ball. Le qualificatif d'interactionniste me semble donc mieux caractériser cet ensemble que celui d'ethnographie que lui donne la jaquette du livre: outre que la base empirique de certains articles n'est pas clairement ethnographique, le courant d'anthropologie de l'éducation américain, illustré par Spindler et Kimball est totalement ignoré.

Pour s'en tenir d'ailleurs à l'approche interactionniste, la méthode adoptée par la collection est un peu surprenante: l'hypothèse fondamentale de l'interactionnisme est que les acteurs sociaux construisent leurs stratégies et une part importante de leur identité en situation et que l'on ne peut pas séparer la compréhension d'un type d'acteur (enseignant, élève...) des situations dans lesquelles il se construit. Or la collection semble s'orienter vers une revue par catégorie d'acteurs, puisqu'elle publie, en même temps que ce recueil consacré aux enseignants, un autre consacré aux élèves (*Life in School: the sociology of pupil culture*. M. Hammersley and P. Woods, eds.). Ce découpage est familier à Peter Woods qui avait déjà publié coup sur coup en 1980 « Teacher Strategies » et « Pupil Strategies », mais il ne cesse pas d'être surprenant. Cette absence de référence à la notion de situation est très gênante dans un ouvrage qui se situe dans la tradition interactionniste: le terme ne figure pas dans l'index et même si la notion est sous-jacente dans maints passages, le désir d'isoler ce qui concerne un des partenaires de l'interaction semble assez mutilant.

La composition du livre tente de progresser du micro-sociologique vers le macro-sociologique, en montrant d'abord les enseignants dans la gestion quotidienne des classes (*Teacher and Classroom Management*), puis leur rôle dans la construction des dif-

férenciations sociales (Teachers as Differentiators) et enfin en essayant de conclure sur la fabrication d'une identité professionnelle (Teacher Cultures and Carriers). Les textes les plus intéressants et ceux qui apportent le plus sont néanmoins ceux qui serrent au plus près la réalité quotidienne: les contraintes de la gestion du face à face en situation de classe (P. Woods: Teaching for survival), l'apprentissage du métier d'enseignant, de ses règles, par les plaisanteries en salle des professeurs (P. Woods: The Meaning of Staffroom Humour).

C'est évidemment la préoccupation de construire un ordre qui apparaît déterminante dans ce genre de situation, et les enjeux plus généraux de la fonction éducative et en particulier l'inculcation culturelle sont très négligés. Au total, et malgré une certaine impression de décousu, ce livre présente donc une image assez fidèle de l'état de l'école interactionniste au Royaume-Uni, de ses apports dans les quinze dernières années et aussi des difficultés auxquelles elle se heurte: en l'absence d'une véritable théorie de la construction du social, elle juxtapose des observations fines de situations variées mais elle échoue à dégager des lignes d'évolution plus amples. Les documents présentés laissent bien percevoir le choix qu'a représenté la « comprehensive school » pour l'identité professionnelle des enseignants, et le travail de négociation, de réajustement qu'ils produisent pour s'adapter à cette nouvelle situation mais sa perception, dans ce livre, est trop uniquement négative: il serait bien curieux que les enseignants se contentent de limiter les dégâts et que de nouvelles définitions de la compétence professionnelle n'apparaissent pas.

Jean-Louis DEROUET

NIMIER (Jacques). — *Les maths, le français, les langues... À quoi ça me sert ? L'enseignant et la représentation de sa discipline.* — Paris: Cedic/Nathan, 1986. — 161 p.

Avec *Mathématique et Affectivité* (Stock, 1976), J. Nimier faisait œuvre de pionnier en signalant que les maths n'étaient pas aussi neutres qu'elles pouvaient en avoir l'air; leur pratique et leur enseignement non plus!

Il transformait cet essai en une thèse: *recherche sur divers modes de relation à l'objet mathématique* (Paris X, 1983). Il tente aujourd'hui d'élargir sa problématique de l'importance de la représentation personnelle et affective de la discipline à d'autres matières.

Dans une *première partie*, il retrace son cheminement personnel, de la loi mathématique au plaisir mathématique, de l'enseignement des maths à la psycho-sociologie.

La *deuxième partie* analyse à travers des entretiens non-directifs d'enseignants la place et la construction, la diversité et les évolutions des représentations d'une discipline. Sont ainsi repérés quatre types de représentations des mathématiques (« outil », « construction », « fil », « code ») et quelques-uns de leurs usages psycho-affectifs (« garder ses distances », « défense contre une angoisse de destruction », « canalisation des désirs », « lien avec la réalité »).

L'abondance des extraits d'entretien, la clarté et la simplicité des commentaires facilitent la lecture et la démonstration et pourront être éveillantes pour le novice en cette matière. Mais elles esquivent des questions de fond que la thèse ne traitait pas non plus.

L'analyse d'un entretien peut être :

— une lecture terme à terme avec traduction, équivalence entre le registre de l'interviewé et le système de référence du décodeur : il s'agit alors d'établir une correspondance bi-univoque ;

— une auscultation du texte, écoute clinique qui dans le scénario qu'est le fantasme, recherche le sujet et son désir, non pas dans l'explicite mais dans les déplacements, les condensations, les interstices, les défenses... ;

— une re-figuration du texte, une re-construction toujours largement hypothétique, non pas terme à terme, mais d'ensemble à ensemble, de figure à figure, de l'implicite du texte (représentations, imaginaire, valeurs...).

Ces lectures valent selon leur objet : celui de J. Nimier oscille en permanence entre représentation, imaginaire et fantasme que l'on différencie mieux aujourd'hui (1) et qui exigent des lectures spécifiques sans lesquelles on n'évite pas le simplisme réducteur ou le concordisme illusoire. S'il n'y sombre pas toujours quand il cerne les représentations de l'objet mathématique, il ne les esquivé pas dans les quelques lignes (qui ne justifient absolument pas le titre...) consacrées aux représentations des autres disciplines. Relever que le « français » est « instrument au service de la parole » ou « moyen de former la sensibilité des élèves », c'est prendre des objectifs pour des représentations : il ne suffit pas de lire les Instructions Officielles au premier degré pour connaître les représentations sociales des disciplines !

J. Nimier affirme heureusement le caractère psycho-social des représentations à travers une étude de leur vocabulaire et une revue

---

(1) Morin : l'unidualité du réel et de l'imaginaire (p. 109 et sq. La Méthode : 3 ; 1). Castoriadis : l'institution imaginaire de la société. Ardoino : préface à « pour une praxis pédagogique » de F. Imbert ; p. XXIV et sq.

de presse des images de la mathématique. Mais ces approches ne font qu'introduire à une articulation du psychologique et du social qui ne semble rester de l'ordre de la juxtaposition spatiale (image des deux parties de l'iceberg : p. 78 ; de « l'enveloppe » : p. 71) et privilégier la représentation personnelle comme centre. Une voie moins psychologisante me paraît pourtant avoir été ouverte par Castoriadis, Morin et un certain nombre de didacticiens et épistémologues : la représentation est « bifide », caractérisée par « l'unidualité », et inséparablement bi-déterminée dans sa construction et son évolution. Il est intéressant de rechercher dans un tissu ce qui est chaîne et ce qui est trame mais destructeur de réduire l'une à l'autre. Ainsi a-t-on fait de l'inné et de l'acquis, du corps et de l'âme, du bio et du psycho...

Cette juxtaposition (et l'inévitable dominance qui l'accompagne) est manifeste dans la *conclusion* consacrée à la formation des enseignants où domine la place faite à la formation personnelle. En ces temps de retour au contenu et à la discipline pure et neutre, on ne peut que s'associer à la revendication de J. Nimier d'une formation personnelle à la relation et à la prise en compte de la représentation dans celle-ci (formation obligatoire pour les contrôleurs de la SNCF, note-t-il avec humour !).

Mais si pour être opératoire, il faut distinguer des temps et des objets dans la formation, il faut aussi des moments d'intégration. L'accentuation actuelle sur la didactique n'est pas forcément régressive, peut être au contraire intégrative si l'on veille bien à faire de l'apprenant et de l'acte d'apprentissage le carrefour de la démarche personnelle et de la nécessité sociale, d'un contenu et de ses représentations et de leur co-construction, d'une inter-action apprenant-enseignant-situation et des affects qui y circulent. C'est du cœur des analyses d'apprentissage et de pratiques pédagogiques que naîtront alors et se justifieront intrinsèquement les moments de formation personnelle.

Ces remarques pour encourager les lecteurs et J. Nimier à aller plus loin sur une voie où l'on ne se houscule pas... !

Michel LECOINTE

●

PELPEL (Patrice). — *Se former pour enseigner*. — Paris : Bordas, 1986. — 164 p.

« On en sait plus aujourd'hui qu'hier sur le fonctionnement des groupes, sur les différentes manières d'organiser une pratique d'enseignement et de l'évaluer, et sur l'utilisation des nouvelles technolo-

gies de l'information. Des ressources existent qui permettent aux enseignants de se perfectionner dans de bonnes conditions ».

Par ces mots, dès l'avant-propos, Patrice Pelpel prend position du côté d'une pédagogie-science. Non, la pédagogie n'est pas « le masque de l'ignorance », non, elle n'est pas « un artifice pour amuser les enfants », non elle ne se réduit pas à « un art d'enseigner », non, elle n'est pas « l'autre mot pour dire expérience ».

Ce qui est proposé tout au long de ce livre aussi dense que facile à lire, c'est une approche théorique et pratique des problèmes que pose la formation professionnelle des enseignants. Deux axes ont été retenus : l'axe de l'analyse des pratiques — comme moyen d'acquisition des compétences — et l'axe des ressources documentaires — comme source d'enrichissement de l'action —.

À qui veut « transmettre quelque chose à quelqu'un », quatre questions se posent qui portent sur la détermination du contenu, la définition des objectifs, l'évaluation des acquis, le choix des méthodes. C'est dire combien l'analyse des pratiques ne sert l'action que si le cadre méthodologique est solidement établi. P. Pelpel s'y emploie et consacre de longs développements, notamment à la définition des objectifs pédagogiques et au choix des méthodes pédagogiques. Dans le premier cas, l'auteur met en perspectives les données les plus actuelles d'une taxonomie des objectifs rigoureusement présentée dans ses articulations les plus fines. Il ne manque pourtant pas de discuter les trois points critiques qui, à juste titre, doivent nourrir la réflexion : formalisme du processus d'enseignement, contradiction entre la volonté affirmée de placer l'élève au centre de la démarche et la réalité d'une rigidité de tout curriculum et enfin abaissement de la liberté d'enseigner chez l'enseignant lui-même.

Dans le second cas est traitée la question du choix et de l'utilisation d'une méthode pédagogique. Cela est fait avec le même souci de présenter la totalité des attitudes possibles. Même s'il « n'entre pas dans son propos de prendre position dans le débat... entre ceux qui pensent que la non-directivité peut avoir un sens en pédagogie et ceux qui... lui dénie toute valeur pédagogique », l'auteur ne manque pas d'adopter un parti pris moderniste, notamment dans son chapitre III consacré aux rapports que l'enseignant a à établir avec « les nouvelles technologies de l'information ».

Pour lui, il ne saurait y avoir de querelle de méthodes. Que la méthode soit centrée sur l'action du professeur ou sur l'activité de l'élève, qu'elle résulte d'une interaction entre les deux, ce qui reste au cœur de l'analyse, c'est le contenu ou plus exactement sa mise en œuvre grâce aux trois fonctions que sont la production, la gestion et la régulation de l'activité : P. Pelpel poursuit sa présentation rigoureuse du fait pédagogique en examinant ensemble les trois éléments du triptyque : le contenu, l'enseignant, l'élève. Ce faisant, il définit

implicitement la (bonne) pédagogie comme le (meilleur) moyen pour assurer la transmission d'un savoir à l'élaboration duquel la participation effective (une activité vraie pour un destinataire réel) de l'élève n'est pas jugée indispensable.

C'est là que réside, peut-être, la limite du propos. L'auteur dit bien que, lorsque l'activité est centrée sur l'action du professeur, « cela comporte des faiblesses sur le plan de l'apprentissage ». Pour autant, il n'esquisse pas une théorie de l'apprentissage. Il ne suffit pas, en effet, d'exprimer le souhait de voir « l'apprenant s'impliquer dans l'apprentissage... », encore faut-il situer l'apprentissage dans un projet social. Certes P. Pelpel accorde une place importante au mouvement Freinet dans le champ de l'innovation pédagogique. Là aussi, il prend position en faveur d'une pédagogie progressiste mais il le fait en gommant toute idée de conflit. Pourquoi la rupture avec « la scolastique » inaugurerait-elle une autre pratique dès lors que les thèmes de la gestion communautaire — donc du conflit — resteraient absents de l'analyse ? Tel est le cas ici. En effet décentrer l'activité du maître vers l'élève ne suffit pas à régler le problème de la relation éducative. Cette dernière va bien au-delà d'une simple inversion du pôle d'intérêt, elle va jusqu'au point de considérer le conflit comme un mode de traitement des divergences. Le chapitre V « enseigner demain » évoque bien une pédagogie contractuelle, en termes de coopération et d'association. Mais si l'expression « pédagogie du projet » est employée (dans la partie bibliographique et de manière incomplète d'ailleurs) on ne voit guère en quoi elle s'oppose à une pédagogie par objectifs dont on a vu qu'elle occupait une place principale dans l'ouvrage. Le lecteur reste sur sa faim, qui attendait une discussion serrée là où l'auteur se contente d'évoquer une série d'innovations ou de tentatives d'innovations : rapport Legrand, travail en équipe, projets d'action éducative, décentralisation et autonomie, pédagogie de contrat...

D'un bout à l'autre de son travail, P. Pelpel a choisi d'informer : il apporte ainsi sa contribution au nécessaire dévoilement du système, étant entendu qu'il s'agit bien, pour lui, d'aider ses lecteurs à « se former pour enseigner » comme l'indique clairement le titre du livre. Ayant à enseigner (demain) les apprentis-enseignants ont à recevoir (aujourd'hui) la « meilleure préparation au futur milieu de travail ». L'ambition est directement professionnelle si la démarche se veut scientifique. L'ouvrage s'adresse à tous ceux qui, étudiants ou normaux, ont à « passer des finalités à la définition des buts et (à la mise en œuvre) des moyens qui doivent permettre de les atteindre ». Guide d'autoformation, il est particulièrement adapté aux besoins des étudiants de premier cycle qui ont choisi le module de sensibilisation à l'enseignement, en option.

**Le propos ne manque ni de clarté, ni de rigueur dans l'exposition ; il est tout entier sous-tendu par une volonté didactique de donner à voir et, par là, à comprendre les données les plus assurées de la pédagogie.**

**Jean-Pierre BENICHO**

# ACTUALITÉ

---

*Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER, INRP, DP4, tél. : 46.34.91.22.*

## RENCONTRES ET COLLOQUES EN 1986

### LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

XI<sup>e</sup> Congrès de l'ATEE (Association for Teacher Education in Europe) Toulouse (France) du 1<sup>er</sup> au 5 septembre.

Créé en 1976, l'ATEE (Association pour la Formation des Enseignants en Europe) a pour objectif de faciliter les contacts, les échanges et les débats entre les institutions et personnes responsables de la formation des enseignants. L'Association édite une revue « European Journal of Teacher Education ».

Pour tout renseignement s'adresser à : A.T.E.E. - 51, rue de la Concorde - 1050 BRUXELLES.

Le thème de ce congrès était d'étudier et de clarifier les relations qui existent ou devraient exister entre la recherche dans les domaines de l'éducation et la formation des enseignants.

Il faut tout d'abord observer une très grande différence de sensibilités au problème posé entre les participants des différents pays. Ces différences tiennent naturellement aux différences de traditions intellectuelles, mais je pense qu'elles sont très étroitement liées aux conceptions et aux modes d'organisation de la recherche et de la formation dans les différents pays. Une partie des débats a paru quelque peu exotique aux participants des pays où il y a une forte intégration et une grande proximité de l'université des institutions de formation et de recherche. Puisque je suis Français, je suis obligé de

constater que le fond du débat est, en France, complètement occulté, en raison des séparations qui existent entre universités, institutions de formation (Écoles Normales, ENNA, CPR) et organismes de recherche (CNRS, INRP) par des questions de statuts des institutions et des personnes qui n'ont rien ou peu à voir avec lui.

En deuxième lieu, la conférence du Pr. Helga Thomas a montré les précautions qu'il fallait prendre pour entrer dans ce problème. Rapprocher et mieux intégrer recherche dans les domaines de l'éducation et formation des enseignants semble être actuellement une revendication unanime. On en attend évidemment une amélioration de la qualité de la formation face aux problèmes posés par l'enseignement, mais cela reste la plupart du temps un slogan ; l'argumentation reste faible ou inexistante. En montrant comment l'accentuation du caractère scientifique de la formation des enseignants (qui s'est souvent traduite par son « universitarisation ») n'a pas nécessairement conduit à une amélioration de la formation parce qu'elle n'a pas su ou pas voulu traiter le problème de la relation théorie pratique, Helga Thomas signale le danger de voir apparaître un nouveau mythe.

Comme le dit Antoine Prost, l'apparente simplicité du thème de la conférence masque de redoutables difficultés. D'emblée des questions se posent : de quelle recherche, et de quelles recherches parle-t-on ? De quelle formation et de quelles formations parle-t-on ? Il n'est malheureusement pas inutile, en France (il suffit d'examiner pour s'en convaincre les nouveaux programmes de formation dans les Écoles Normales), de rappeler que les sciences de l'éducation existent et sont d'une grande importance pour la formation des enseignants. Mais le problème n'est pas celui de la place des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants ; il est celui des relations que doit entretenir cette dernière avec la recherche dans ces domaines. Le débat sur la pertinence de telle ou telle classification des recherches n'est pas vraiment fondamental. Antoine Prost a proposé de distinguer recherche sur, recherche en et recherche pour l'éducation, ce qui me semble-t-il a soulevé une certaine réprobation, en particulier chez les anglo-saxons qui préfèrent s'en tenir aux concepts de recherche fondamentale, recherche appliquée et recherche de développement. Il apparaît plus intéressant de mieux savoir qui fait des recherches, dans quelles conditions scientifiques (méthodologie, validation, communication,...) et avec quels objectifs, car s'il existe dans tous les pays des chercheurs reconnus travaillant dans un cadre scientifique bien défini, et qui peuvent par ailleurs participer à la formation des enseignants, on voit apparaître partout quantité de formateurs, voire d'enseignants en exercice, dont le métier n'est pas d'être chercheur mais qui font ou prétendent faire de la recherche. Ces recherches ne

sont souvent que des protorecherches ou des pseudorecherches, et leur statut scientifique n'est pas très assuré. Ce qui distingue ces chercheurs des chercheurs professionnels c'est qu'ils sont motivés par les problèmes de leur pratique professionnelle plus que par les préoccupations d'une collectivité scientifique qui les ignore superbement.

De quelle formation parle-t-on ? Il me semble déceler une légère tendance à parler surtout de formation initiale et plus particulièrement des instituteurs. Or l'enseignement secondaire, voire l'enseignement supérieur, me semble poser des problèmes de formation des enseignants beaucoup moins bien résolus et tout aussi urgents que l'enseignement primaire, et qui se posent certainement plus en termes de formation continue que de formation initiale (cela est en particulier bien mis en évidence par S. Antunes dans sa conférence).

Le congrès a permis d'entendre plusieurs assertions sur les relations qui devraient exister entre recherche et formation :

— il faut informer les enseignants en formation des résultats de la recherche. La recherche produit, en effet, un ensemble de connaissances sur le fait éducatif et il est tentant de penser qu'il faut que l'enseignant soit très au courant de ces connaissances. Mais, outre le fait que les résultats de la recherche ne sont pas toujours accessibles parce qu'ils n'ont pas été produits pour cela, mais en général pour être communiqués à la communauté scientifique, A. Prost et H. Thomas ont bien attiré l'attention sur le fait qu'il n'y avait pas d'effets automatiques des connaissances sur l'éducation qu'ils pouvaient acquérir sur les performances des enseignants et cela, parce que ces performances relèvent pour une grande part de la pratique, et que la pratique de l'enseignant met en œuvre beaucoup d'autres choses que ses connaissances scientifiques, y compris sur l'éducation. Il y a donc là une indication intéressante, mais insuffisante.

— Former les enseignants par la recherche. Cette assertion est soutenue par l'idée que l'activité de recherche a une valeur formative pour l'activité d'enseignement, et cela en particulier parce qu'enseigner serait une activité de recherche. Dans son panorama sur la situation espagnole, S. Antunes explicite bien cette position : il faudrait faire en sorte que l'enseignant soit un professionnel critique autonome et qui exerce sa profession en étant chercheur dans sa salle de classe. Cette position est évidemment très discutée et n'est probablement vraie que partiellement : Helga Thomas signale à ce sujet la différence structurelle qui existe entre l'activité d'enseignement et l'activité de recherche. Il semble cependant intéressant que la formation puisse comprendre des activités de recherche. Une raison assez convaincante avancée par Antoine Prost et reprise au cours de la table ronde est que cela entraîne les enseignants à exercer un regard clini-

que sur les situations qu'ils rencontrent, et surtout sur les situations problématiques, et qu'une formation à la recherche leur donnerait une plus grande capacité d'analyse des situations et de prise de décision. Une telle activité de recherche pendant la formation requiert en tout état de cause une formation à la recherche et un encadrement par des chercheurs professionnels. Helga Thomas montre encore que pour qu'une telle activité n'ait pas un caractère trop formel, il faut qu'elle repose sur une certaine expérience de l'éducation et qu'il y ait une certaine prise de distance par rapport à la pratique. En formation initiale, une formation à et par la recherche semble surtout avoir un intérêt de formation méthodologique et intellectuelle. Cet intérêt s'accroît évidemment beaucoup en formation continue, mais alors, les formes d'organisation pertinentes doivent être trouvées qui permettent le recul nécessaire. Helga Thomas suggère une alternance entre des périodes d'activité enseignante et des périodes où les enseignants pourraient conduire des recherches dans des conditions convenables. Deux remarques tout à fait pertinentes ont été faites : en premier lieu la formation initiale ne concernera dans les années qui viennent qu'une toute petite partie des enseignants, et l'essentiel de la formation sera de la formation continue. En second lieu, la proportion d'enseignants qui aura la possibilité de faire de la recherche restera très faible.

— Les formateurs d'enseignants doivent aussi être des chercheurs. De nombreux chercheurs participent à la formation des maîtres, et de nombreux formateurs sont aussi des chercheurs, mais aucun argument convaincant n'a été apporté sur le caractère nécessaire de cette association. En revanche, il est apparu que pour les formateurs qui ont une activité de recherche, le système de référence pour cette activité ne peut être celui de la formation. Ils doivent d'une manière ou d'une autre appartenir à une communauté scientifique où se débattent les programmes, les objectifs et la validation des recherches, indépendamment des préoccupations de la formation.

J.M. BRAEMER

## LA PERSONNE DE L'ENSEIGNANT ET SON DEVENIR

IV<sup>e</sup> congrès de l'AIRPE (Association Internationale pour la Recherche sur la Personne de l'Enseignant), Kolybari (Grèce), du 2 au 5 juillet.

Cette association qui tient un Colloque tous les deux ans est présidée par Ada Abraham, professeur de l'Université hébraïque de Jérusalem. Présidents d'honneur Carl Rogers (USA) et P. Sivadon (France).

Le IV<sup>e</sup> Congrès poursuivait les objectifs suivants :

— Donner l'occasion aux enseignants de prendre conscience du processus par lequel s'opère leur devenir personnel et professionnel, ainsi que des facteurs qui le détermineront ;

— Offrir aux chercheurs la possibilité de présenter les résultats de leurs recherches en ce domaine et d'en discuter ;

— Développer la coopération internationale entre les différents pays et surtout dans les pays de la C.E.E. dans le domaine de la formation des maîtres et de la recherche sur le développement de la personne de l'enseignant. Les axes suivants se sont dégagés pour tenter de camper l'enseignant dans son évolution personnelle et professionnelle.

— **Le choix du métier** : motivations, images et représentations. Le développement de la conscience de soi et de son rôle, l'acceptation des fonctions multiples ont fait l'objet de plusieurs interrogations.

— **L'entrée en fonctions** : ou comment l'institution, l'établissement et les collègues favorisent ou découragent le jeune enseignant « parachuté »... et comment sa formation l'a préparé à cette entrée sur le terrain.

— **La quotidienneté du travail** : les références utilisées, les profils attendus, les capacités relationnelles et les performances créatives ou innovantes, et a contrario les résistances au changement.

— Des propositions ont été émises relativement à des **modalités de soutien et de formation** plus pertinentes (valeurs en jeu à travers les structures en place ? techniques utilisées ? manière dont les « besoins » sont explicités ?).

— Aucun des points précédents ne peut être abordé sans que soient interpellés les **rapports à l'institution**, le cadre qu'elle construit, les réponses qu'elle fournit et les contraintes qu'elle impose, ainsi que la nature et le poids des **dépendances sociales**. Quant à ces derniers, jusqu'à quel point la mobilité sociale de l'enseignant est-elle permise ou facilitée ?

De manière générale, les attentes et les performances, les réussites et les difficultés des enseignants... en somme la qualité de leur devenir ont été abordées dans l'optique d'une centration sur leur personne à travers les actions de formation et des objectifs d'innovation. Le travail en groupe et l'interdisciplinarité sont les deux directions prises le plus fréquemment dans les travaux présentés.

## RECHERCHES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

IV<sup>e</sup> conférence européenne des Directeurs d'Instituts de Recherche Pédagogique - EGER (Hongrie), du 13 au 16 octobre.

Ce thème devient *partout* en Europe (aussi bien de l'Ouest que de l'Est) un objet prioritaire d'attention et de recherche.

### La formation initiale

1. Dans la plupart des pays la formation des maîtres pour le pré-scolaire et pour l'élémentaire sont en grande partie différentes. N'y aurait-il pas avantage, pour un développement de l'éducation pré-scolaire, à ce qu'il y ait une formation commune ? L'exemple de la France et celui de la RFA sont sur ce point contradictoires mais la question mérite d'être posée.

2. La question de savoir s'il est préférable de recourir à des institutions spéciales de formation des maîtres (telles les écoles normales) ou à une formation entièrement donnée par les universités reste posée, elle aussi. Les deux cas offrent des avantages et des inconvénients et font ressortir le fait que la réussite passe par une formation académique. Le problème théorie-pratique trouve des réponses analogues dans de nombreux pays : un système de tuteurs, ou de parrains et marraines, de conseillers pédagogiques est généralement mis en place. Ce corps de « médiateurs » pose les problèmes pratiques à la théorie et vice-versa. Ici jouent les « théories implicites » des étudiants-enseignants.

3. L'évolution des recherches sur la formation initiale a été similaire dans plusieurs pays : il y a eu une première phase où l'on analysait le profil des « bons enseignants » pour injecter ce modèle dans la formation ; lors d'une deuxième phase, d'inspiration behaviouriste, on a analysé très finement les seules *performances* précises des enseignants, ce qui a conduit à des modèles de formation émiétés ; enfin nous sommes à une troisième phase qui va dans le sens d'une formation de la *personne* de l'enseignant. Formation globalisante qui, sans renoncer à la formation aux didactiques des disciplines, se préoccupe des conceptions implicites de l'éducation qu'ont les étudiants.

4. Ces recherches conduisent à prendre pour objet non la formation initiale en soi mais *l'entrée en fonctions* et les premières années de l'enseignement. Lorsque l'on connaîtra bien les difficultés de la prise de fonctions et des premières années, on pourra repenser de façon pertinente les modèles de formation initiale.

5. Le problème de l'entrée en fonctions conduit à poser la formation continue dans un authentique continuum par rapport à la formation initiale. Les ruptures (le non droit à la formation continue pendant les 5 ans qui suivent la sortie de la formation comme en France) constituent une grave erreur. C'est pendant les premières années que les enseignants ont le plus besoin de formation continue.

### La formation continue, en cours d'emploi

1. Qu'elle soit officielle ou non, la formation permanente est un phénomène culturel de notre temps très important. La preuve en est (Hongrie, RFA, France) le nombre et la variété des associations ou organismes offrant des formations.

2. La formation continue institutionnelle existe dans tous les pays, très souvent durant les vacances ou en soirée. Dans plusieurs pays (France, RFA) cette formation a lieu sur le temps de service.

3. Les durées de sessions de formations sont variables d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre car dans tous les pays cette formation est beaucoup plus locale, régionale, décentralisée que la formation initiale.

4. La promotion des enseignants est peu liée à cette formation (sauf au Luxembourg). De ce fait, l'incitation à la formation continue est insuffisante.

5. En plus de la formation continue « normale », il y a parfois de véritables *campagnes* de formation continue sur des thèmes comme l'informatique. C'est le cas de la France et de la Bulgarie (où cette formation spéciale est obligatoire).

6. Les recherches faites sur la formation continue tendent à montrer un plus grand degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis de la formation continue que vis-à-vis de la formation initiale. Cependant dans certains pays, où la formation en cours d'emploi compense l'absence antérieure de formation initiale (Portugal) l'accent est mis d'abord sur la formation initiale, laquelle paraît, à tout prendre, comme absolument indispensable.

### Recherche et formation

Une manière, trop peu employée, de former les enseignants consiste à les faire *participer* à des recherches pédagogiques, à les impliquer dans un processus de recherche, ce qui suppose qu'une *attitude* de recherche soit développée en tout enseignant.

Mais on peut aller beaucoup plus loin (exemples de la RFA, de la France) et faire participer réellement les enseignants à des recherches scientifiquement construites.

Malheureusement, ce lien entre recherche et formation n'est pas encore systématisé. Ce devrait être un sujet d'étude. Une telle stratégie demanderait qu'en formation initiale une sensibilisation aux méthodes de recherche (statistiques; observation « armée », etc.) soit faite. C'est déjà le cas au Luxembourg et au Portugal.

Francine BEST

## RECHERCHES IMPLIQUÉES, RECHERCHES - ACTIONS

Colloque organisé par l'INRP (Paris), du 22 au 24 octobre.

Ce colloque international, en langue française, a rassemblé plus de 300 participants : enseignants-chercheurs, formateurs, chercheurs appartenant à l'I.N.R.P. ou à d'autres institutions de recherche et participant à des recherches impliquées, recherches-actions en éducation ou dans d'autres champs de recherche (travail social, santé, formation des adultes, etc.).

Les quatre thématiques autour desquelles ces rencontres ont été organisées sont les suivantes :

— Y a-t-il une spécificité des recherches-actions en éducation ? Peut-on identifier des traits communs à ces recherches et aux recherches-actions qui se développent dans d'autres champs ? À quels contextes, à quels enjeux correspond le développement de pratiques de recherche-action dans un champ donné ?

— Quelles sont les connaissances produites par les recherches-actions ? Sur quels objets ? Comment se construisent-elles ? En quoi les démarches de recherche-action renouvellent-elles les problématiques disciplinaires ? Quel est le statut scientifique des connaissances produites ? Quels critères, quels modes d'évaluation pour ces recherches ?

— Comment se construisent les dispositifs associant les différents acteurs de la recherche ? Quelles sont les modalités des contrats passés entre les partenaires de la recherche ? Comment ces contrats évoluent-ils et pour quelles visées de transformation et de production de connaissances ?

— Les acquis des recherches-actions sont-ils communicables, transférables, formateurs ? Quels sont les effets sociaux produits ? Les transformations obtenues ?

Les ateliers ont été centrés sur les points suivants :

1. Les acteurs de la recherche, constitution et évolution des dispositifs : recherche-action ou recherche et action ; dynamique des rapports au réel et au savoir dans les recherches-actions ; historique, organisation et gestion du contrat entre les partenaires en recherche-action ; former et faire vivre une équipe, un réseau de recherche.

2. Processus, procédures, produits de recherche : y a-t-il des connaissances spécifiques produites par les recherches-actions ? Si oui, comment se construisent-elles ? Productions d'innovation, productions de recherche ? Des recherches pour construire une didactique ? Recherche-action et formation, questions de scientificité ?

Les discussions, autour des thématiques proposées, ont montré avant tout la complexité et la diversité des démarches de recherche-action et, sans doute, l'utilité de cet effort d'élucidation collective.

Ce colloque a permis de resituer les recherches-actions conduites à l'I.N.R.P. dans une problématique qui traverse aujourd'hui l'ensemble des sciences de l'homme et de la société. Ces confrontations ont mis en évidence le fait que dans les démarches de recherche-action (souvent présentées comme des pratiques sociales alternatives), se fait jour une nouvelle épistémologie de la recherche.

Les différentes interventions ont souligné la pertinence de ces pratiques de recherche-action pour une recherche en éducation qui soit utile, formatrice et productrice de connaissances nouvelles dans le domaine éducatif.

Marie-Anne HUGON

## L'ÉDUCATION ET SES RÉSEAUX

Colloque organisé par l'INRP (Paris), les 20 et 21 octobre.

Il s'agissait d'une part de faire le bilan de deux recherches qui viennent de se terminer, l'une sur le réseau de production et d'échange de documents pour la formation des maîtres, l'autre sur le réseau de production et d'échange de documents multimédia entre Collèges et Lycées, d'autre part de clarifier les concepts et de mettre au point les méthodes utilisées pour la mise en œuvre d'une nouvelle recherche sur les réseaux d'innovation pédagogique.

Les intervenants étaient des animateurs des recherches sur le terrain et des universitaires.

Les aspects coopératifs de tels réseaux et la nécessité de les différencier des banques de données ont été discutés.

L'examen des conséquences de l'utilisation des réseaux pour la formation des citoyens, dans la perspective de les rendre plus responsables et plus concernés a conduit à la proposition de considérer une formation à la pratique des réseaux comme l'un des axes prépondérants d'une initiation à l'école et au collège.

Les pratiques diverses exposées montrent certaines convergences méthodologiques et tendent à relativiser l'utilisation de la télématique.

Une formation des enseignants à la communication peut permettre d'intégrer les diverses approches des technologies de communication et de traitement de l'information, avec la référence au concept de travail en Réseau.

Effectivement, ce concept réorganise les représentations que nous avons de la répartition du travail telle qu'elle existe actuellement dans le monde de l'éducation. Il donne aussi un nouvel éclairage aux notions d'accès à l'information et de tri de cette information.

Max FERRERO

## PREMIER COLLOQUE DE L'ARCUFEEF

CIEP de Sèvres (France), les 29 et 30 mai.

L'ARCUFEEF est « l'Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs ». Ces Centres sont désignés par le sigle CUFEF. Les présidents fondateurs en sont les professeurs Claude Comiti de Grenoble I et Louis Marmoz de Caen.

Le Colloque avait pour objet un échange d'informations sur le fonctionnement et les réalisations de ces centres et l'ébauche de leurs axes de développement.

Les statuts que viennent de se donner 15 centres ont été examinés. Malgré la diversité de leur origine et des conditions locales, on relève une unité d'ensemble concernant les structures (structures de service commun) et les missions :

- Mission de formation initiale
- Mission de formation continue
- Mission de recherche, d'exigence scientifique mais sans rupture avec la pratique, mission considérée comme l'originalité des CUFEF. Les équipes de recherche sont composées d'enseignants-chercheurs et de praticiens pour une liaison constante entre forma-

tion initiale et formation continue, entre réflexion théorique, élaboration d'outils d'investigation et expérimentation de terrain.

Les CUFEF revendiquent l'autonomie financière à l'intérieur de leur université.

Les CUFEF voudraient être « le lien universitaire de dynamisation de la formation des enseignants, par les recherches qu'ils réalisent et suscitent, par les formations qu'ils animent, par l'information qu'ils diffusent » (L. Marmoz).

Les CUFEF ne veulent pas être seulement des prestataires de services. Ils entendent favoriser l'amélioration des formations à tous les niveaux et participer à la définition d'une politique nationale en matière de formation des Enseignants et des Formateurs.

Le prochain colloque de l'ARCUFEEF aura lieu au printemps 1987. Un bulletin de liaison est lancé qui paraîtra régulièrement.

Michèle TOURNIER

## PROCHAINES RENCONTRES

### XII<sup>e</sup> CONGRÈS DE L'ATEE DE 1987

Le XII<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE) aura lieu à l'Université libre de Berlin (RFA) du 7 au 11 septembre 1987.

Il aura pour thème « la formation des enseignants en Europe: défis d'aujourd'hui et stratégies de demain ».

Pour tout renseignement complémentaire, écrire à: 12th. ATEE Annual Conference - Freie Universität Berlin - c/o Prof. Dr. P. Hübner - Attensteinstr. 40 — D-1000 - BERLIN 33.

### VI<sup>e</sup> CONGRÈS DE L'APELF

Le VI<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (APELF) se tiendra à Caen du 6 au 11 juillet 1987.

Il est organisé par le Département des Sciences de l'Éducation et le Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation de cette ville et se tient tous les cinq ans.

Il aura pour thème « les recherches scientifiques et la formation des enseignants et des formateurs ».

Pour toute information complémentaire, s'adresser à : Monsieur Gaston MIALARET - Président - Fondateur de l'AIPELF - Université de Caen — 14032 CAEN CEDEX.

### **VIII<sup>e</sup> SÉMINAIRE INTERNATIONAL ANNUEL SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

Le VIII<sup>e</sup> séminaire international annuel de l'Association « Teacher Education in the 1980s' et 90s' » aura lieu à l'Université de Limburg à Maastricht (Pays-Bas) du 9 au 15 avril 1987, et au Centre Catholique pour la Formation des Enseignants de cette ville.

Pour tout renseignement complémentaire, s'adresser à : Toon Dijkstra - p/a University of Limburg - Educational Development and Research (O & O) - PO. Box 616 - 6200 MD Maastricht — THE NETHERLANDS.

### **ANNONCE**

Le Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation (CERSE) dirigé par le professeur Louis Marmoz a été mis en place à l'Université de Caen en 1985. Il comporte plusieurs équipes de recherche structurées en cinq axes. L'une d'elle, le groupe de recherche « formation des enseignants et devenir des pratiques professionnelles » se propose de créer des outils de formation visant à une amélioration des apprentissages des élèves et de la réussite scolaire, par l'impulsion de comportements et d'attitudes professionnelles efficaces.



Achévé d'imprimer  
sur les presses de  
l'Imprimerie Graphique de l'Ouest  
Le Poiré-sur-Vie (Vendée)  
N° d'imprimeur : 7764  
Dépôt légal : Avril 1987

ISSN (en cours)

*les professions de l'éducation :  
recherches et pratiques  
en formation*

*N° 1 - 1987*

RECHERCHE ET FORMATION

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE



## COMITÉ DE RÉDACTION

- Jean-Pierre BENICHOU: Directeur d'École Normale. Antony.
- Jean BERBAUM: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Guy BERGER: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université Paris VIII.
- Armand BIANCHERI: Inspecteur Général de l'Éducation Nationale. Paris.
- Jacques DECOBERT: Maître de Conférence en lettres classiques. Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Lille.
- Henri DESROCHE: Directeur de l'École Coopérative à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris.
- Jeanine FENEUILLE: Inspecteur Général. Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques. Sèvres.
- Roland FENEYROU: Professeur d'École Normale. Lille.
- Gilles FERRY: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.
- Jean GUGLIELMI: Professeur de Sciences de l'Éducation. Chef de la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Caen.
- Rhys GWYN: Professeur. Centre For Information Technology and Education. Manchester. Royaume-Uni.
- Wolfgang HÖRNER: Chercheur. Ruhr-Universität Bochum. RFA. Allemagne.
- Michaël HUBERMAN: Professeur de Pédagogie. Université de Genève. Suisse.
- Gilbert de LANDSHEERE: Professeur émérite de l'Université de Liège. Belgique.
- Louis LEGRAND: Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université Louis Pasteur. Strasbourg.
- Claude LESSARD: Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Canada.
- Louis MARMOZ: Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.
- Françoise MAYEUR: Professeur d'histoire. Université de Lille.
- André de PERETTI: Directeur de Programme honoraire à l'INRP. Paris.
- Mario REGUZZONI: Directeur de Recherche. Centre pour l'Innovation Éducative. Milan. Italie.

2 numéros par an - Prochain numéro: octobre 1987.

Prix France: 60 F. TTC le numéro.

Couverture: J. SACHS - INRP

Directeur de Publication: F. BEST

Photocomposition: N. PELLIEUX MAGERMAN

## ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE INRP

— Rédacteur en chef :

Andrée LOUVET, Chargée de recherches

— Responsables de rubriques :

Études et recherches — Entretien

Francine VANISCOTTE, Professeur d'École  
Normale, Chercheur associé

Pratiques de formation

Simone BAILLAUQUES, Inspecteur Professeur,  
Chercheur associé

Notes critiques

Raymond BOURDONCLE, Chargé de recherches

« Autour des mots »

Georges ADAMCZEWSKI, Chargé de recherches

Actualité

Michèle TOURNIER, Chargée de recherches

— Conseillers :

Monique VIAL, Directrice de Programme de Psychosociologie  
de l'Éducation et de la Formation (DP4)

Jean HASSENFORDER, Directeur du Centre de Documenta-  
tion Recherche de l'INRP

Nelly LESELBAUM, Chargée de recherches

Danielle ZAY, Professeur d'École Normale,  
Chercheur associé

**Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».**

**Envoyez-nous vos articles.**

**Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 15 pages  
(65 signes × 30 lignes par page). Joindre un résumé de 10 lignes.**

**Les faire parvenir à :**

**Recherche et Formation**

**A l'attention d'Andrée LOUVET**

**DP4 - INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05**

**Pour tous renseignements complémentaires : 46.34.91.19**

Prix 60 F TTC

INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE  
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05  
Téléphone: 46 34 90 79  
ISBN: 2-7342-0139-9